



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# DA COADJUVAÇÃO AO TRABALHO COLABORATIVO E DO TRABALHO COLABORATIVO À SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos  
Alunos

Eduardo Carlos Fidalgo Lourenço





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Eduardo Carlos Fidalgo Lourenço

Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à Supervisão Pedagógica:  
Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professor Doutor César Sá

Junho de 2018



# AGRADECIMENTOS

---

Um Enorme Bem Haja

à Preciosa,

à Andreia,

ao Bernardino,

ao Benjamim

e ainda, muito especialmente,

a três *Anjos da Guarda*

a Alexandra, o Martins e o Professor César Sá.



# RESUMO

---

Atualmente, a educação nas escolas requer dos professores uma atitude e postura de grande dinamismo e pró-atividade, tendo como determinantes uma aprendizagem e atualização constantes. Para além disso, é necessário que tenham, ainda espírito de equipa e de entreajuda, adaptabilidade às situações e aos problemas do quotidiano da sala de aula, organização e boa gestão de metodologias e estratégias de ensino, abertura, dedicação às necessidades educativas dos alunos, assim como preocupação com a imagem e bom desempenho organizacional da escola.

Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo despontam como estratégias que propiciam o alinhamento entre estas exigências e o ensino de qualidade que se ambiciona, constituindo, deste modo, requisitos essenciais no trabalho docente.

Observa-se, porém, que nem sempre se afigura fácil estabelecer nas escolas e na rotina do trabalho dos professores, práticas de trabalho colaborativo e, menos ainda, de processos supervisivos, já que práticas individualistas, de trabalho à porta fechada, o receio à exposição, ao olhar crítico e à avaliação por outros e, paralelamente, conceções desajustadas e pouco esclarecidas sobre o significado e objetivos da supervisão pedagógica, subsistem na atividade docente, constituindo fortes barreiras aqueles processos e, de um modo geral, à interação entre os professores, à inovação e à mudança na atividade pedagógica.

Em face desta problemática, esta dissertação teve como propósito estudar a conveniência da coadjuvação em sala de aula como estratégia fomentadora de trabalho colaborativo entre docentes e, por sua vez, compreender a importância do trabalho colaborativo como meio que vem facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, minimizando as barreiras anteriormente citadas e a rejeição que o termo suscita.

A metodologia utilizada neste estudo enquadra-se no contexto de uma investigação qualitativa, tendo-se adotado a investigação-ação como método de investigação.

Os dados foram recolhidos mediante: técnicas baseadas na observação, nomeadamente, a observação participante, as notas de campo e grelhas de observação focadas; técnicas baseadas na conversação, nomeadamente, a entrevista semiestruturada e o *focus group*; e análise de documentos. Foram, posteriormente, tratados através da metodologia de análise de conteúdo.

No contexto desta investigação, os resultados alcançados permitiram, essencialmente, confirmar a coadjuvação como estratégia relevante no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes e este como meio facilitador de um processo de supervisão pedagógica, com impactos importantes na prática pedagógica, no desenvolvimento profissional dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

**Palavras-Chave:** Coadjuvação; Trabalho Colaborativo; Supervisão Pedagógica.





# ABSTRACT

---

Education in schools, nowadays, requires teachers to be very dynamic and proactive in their attitude and posture, based on life-long learning and constant updating. In addition, they are also expected to have team spirit and mutual help, adaptability to daily classroom situations and problems, organization skills and be able to manage teaching methodologies and strategies. Also, an open mind, commitment to the educational needs of the students, as well as concern for the image and good organizational performance of the school are part of the required skills.

Pedagogical supervision and collaborative work come up as strategies that allow aligning those demands with the quality education desired, thus being essential requirements in teachers' work.

However, it is not always easy to establish practices of collaborative work, and even less of supervising processes, in schools and in the teachers' work routine. In fact, individualism and behind-the-scenes practices, the fear of exposing oneself, of criticism and of evaluation by others, and, at the same time, misconceptions about the meaning and objectives of pedagogical supervision, are still common in the teaching activity, acting as strong barriers to those processes and, overall, to the teachers' interaction, innovation and pedagogical change.

In view of this, the aim of this dissertation was to study the benefits of co-teaching as an encouraging strategy for collaborative work among teachers and, on the other hand, to understand the importance of collaborative work as an enabler to the practice and development of a pedagogical supervision process, reducing the mentioned above mentioned barriers and the resistance to the concept of "supervision".

This research was based on a qualitative methodology, using action-research as the main method.

Data were collected based on:

- observation techniques, in particular, participant's observation, field notes and focused observation sheets;
- conversation techniques, such as semi-structured interview and *focus group*;
- document analysis.

Subsequently, the data were reviewed and submitted to a content analysis.

Results allowed us to confirm that co-teaching is a relevant strategy to the development of teachers' collaborative work and also that the latter works an enabler of a pedagogical supervision process, with important impacts in the pedagogical practice, in teachers' career and in the pupils' learning process.

**Key-Words:** Co-Teaching; Collaborative Work; Pedagogical Supervision



# ÍNDICE

---

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice de Tabelas .....	xi
Índice de Figuras .....	xiii
Capítulo 1 – Introdução .....	1
1.1 – Contextualização do Estudo .....	1
1.2 – Problema, Questões e Objetivos de Investigação .....	6
1.3 – Organização do Estudo .....	8
Capítulo 2 – Fundamento Teórico .....	9
2.1 – O Trabalho Colaborativo na Escola .....	10
2.1.1 – O que é Trabalho Colaborativo? .....	10
2.1.2 – Vantagens proporcionadas pelo trabalho colaborativo .....	12
2.1.3 - Colaboração como fator de desenvolvimento profissional .....	15
2.1.4 - O trabalho colaborativo na rotina dos professores .....	16
2.2 – A Coadjuvação como Estratégia Impulsionadora de Trabalho Colaborativo .....	19
2.2.1 – O que é a coadjuvação em sala de aula? .....	19
2.2.2 – Vantagens propiciadas pela prática em coadjuvação .....	21
2.2.3 – Condições necessárias à prática em coadjuvação .....	23
2.3 – A Supervisão Pedagógica e a sua dimensão colaborativa .....	27
2.3.1 – Supervisão Pedagógica – evolução do conceito no contexto educativo português .....	27
2.3.2 – O conceito de Supervisão Pedagógica no contexto deste projeto .....	32
2.3.3 – O modelo de Supervisão Pedagógica subjacente a este projeto .....	34
Capítulo 3 – Metodologia .....	43
3.1 - Opção Metodológica .....	43
3.1.1 - Paradigma qualitativo .....	43
3.1.2 - A Investigação-Ação como design do estudo .....	46
3.1.3 - A implementação da IA no estudo .....	51
3.2 - Contextualização do Estudo e Caracterização dos Participantes .....	54
3.2.1 - Participantes .....	54
3.2.2 - Desenvolvimento da Investigação .....	56

3.3 - A Recolha de Dados .....	62
3.3.1 - Técnicas baseadas na observação .....	63
3.3.2 - Técnicas baseadas na conversação.....	66
3.3.3 - A análise de documentos.....	69
3.4 - Procedimentos adotados no tratamento dos dados .....	70
Capítulo 4 – Tratamento e Análise dos Dados .....	75
4.1 - QI1 - Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes? .....	76
4.1.1 - Tratamento e análise dos dados relativos à QI1 .....	76
4.2 - QI2 - Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica? .....	90
4.2.1 - Tratamento e análise dos dados relativos à QI2 .....	90
4.3 - QI3 - Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática letiva dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional? .....	104
4.3.1 - Perceção dos participantes.....	105
4.3.2 - Perceção dos participantes sobre os impactos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.....	112
4.3.3 - Impactos observados pelo investigador no acompanhamento da prática pedagógica de P1 e P2 .....	117
4.4 - QI4 - Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos? ....	139
4.4.1 - Perceção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pela coadjuvação.....	140
4.4.2 - Perceção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pelo trabalho colaborativo .....	144
4.4.3 - Perceção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pela supervisão pedagógica .....	146
Capítulo 5 – Discussão dos Dados .....	149
Capítulo 6 – Conclusões e Limitações do Estudo .....	179
Bibliografia .....	195
Apêndices .....	201
Apêndice 1 – Guiões de Entrevistas .....	203
A – Guião da Entrevista Inicial às Docentes P1 e P2 .....	204
B – Guião da Entrevista Final às Docentes P1 e P2 .....	207
C – Guião da Entrevista ao Diretor da Escola.....	210
D – Guião do Focus Group realizado aos Alunos da Turma Participante .....	212

Apêndice 2 – Entrevistas .....	217
A - Transcrição da Entrevista Inicial à Docente P1 .....	218
B - Transcrição da Entrevista Inicial à Docente P2 .....	226
C - Transcrição da Entrevista Final às Docentes P1 e P2 .....	236
D - Transcrição da Entrevista ao Diretor da Escola .....	247
E - Transcrição do <i>Focus Group</i> realizado aos Alunos da Turma Participante.....	257
Apêndice 3 – Grelhas de Observação .....	271
Apêndice 4 – Notas de Campo .....	323
Apêndice 5 – Planos de Aula .....	373
Anexos.....	387
Anexo 1 – Plano de Turma.....	389
Anexo 2 – Projeto educativo .....	403
Anexo 3 – Relatório da IGE 2014 .....	405
Anexo 4 – Ficha de Monitorização de Aula.....	407



# ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 - Desenvolvimento dos ciclos de observação.....	58
Tabela 2 - Técnicas de recolha de informação.....	62
Tabela 3 - Instrumentos de recolha de dados utilizados para dar resposta às sub-questões de investigação.....	71
Tabela 4 – Definição de categorias, de acordo com as sub-questões de investigação.....	72
Tabela 5 – Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre o conceito de coadjuvação.....	77
Tabela 6 – Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre conceito de trabalho colaborativo.....	79
Tabela 7 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre a implementação da coadjuvação na escola. ....	81
Tabela 8 – Grelha de codificação dos indicadores observados, relativos ao foco coadjuvação.....	83
Tabela 9 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o trabalho colaborativo existente. ....	85
Tabela 10 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o modo como a coadjuvação impulsiona trabalho colaborativo. ....	88
Tabela 11 - Resposta direta dos intervenientes à questão: O que é para si supervisão pedagógica? .....	91
Tabela 12 - Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre o conceito de supervisão pedagógica.....	92
Tabela 13 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o processo de monitorização na escola. ....	95
Tabela 14 – Comportamento das docentes em ambiente de supervisão – perceções do investigador.....	98
Tabela 15 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre a influência do trabalho colaborativo entre os docentes como facilitador de supervisão pedagógica. ....	102
Tabela 16 – Perceção dos intervenientes sobre os impactos da coadjuvação na prática letiva. ....	106
Tabela 17 – Perceção dos intervenientes sobre os impactos do trabalho colaborativo na prática letiva. ....	108
Tabela 18 – Impactos da supervisão pedagógica na prática letiva.....	110
Tabela 19 – Impactos da coadjuvação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. ....	112
Tabela 20 - Impactos do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. ....	115
Tabela 21 - Impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. ..	116
Tabela 22 – Sugestões de melhoria propostas pelo Investigador e pelas professoras P1 e P2.....	120
Tabela 23 – Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Organização, registados na grelha de observação focada.....	122
Tabela 24 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Condução das atividades pedagógicas, registadas na grelha de observação focada. ....	124
Tabela 25 A - Resumo dos comportamentos observados relativos aos focos - Clima gerado com a turma e Gestão da Indisciplina - registadas na grelha de observação focada.....	126
Tabela 26 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia – Metodologia/Estratégia - registadas na grelha de observação focada. ....	129
Tabela 27 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.IV - Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, registadas na grelha de observação focada.....	132
Tabela 28 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.V - Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento - registadas na grelha de observação focada.....	132
Tabela 29 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos- registadas na grelha de observação focada. ....	135
Tabela 30 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.VII – Análise/verificação do progresso dos alunos - registadas na grelha de observação focada. ....	136
Tabela 31 - Perceção dos intervenientes sobre os impactos da coadjuvação nas aprendizagens dos alunos.....	141
Tabela 32 - Perceção dos intervenientes sobre os impactos do trabalho colaborativo nas aprendizagens dos alunos.....	145
Tabela 33 - Perceção dos intervenientes sobre os impactos da supervisão pedagógica nas aprendizagens dos alunos.....	147
Tabela 34 – Mudanças observadas na prática letivas de P1 e P2, resultantes do acompanhamento pelo processo de supervisão pedagógica desenvolvido.....	165





## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura1 – Esquema de desenvolvimento do processo de IA. ....	49
Figura 2 – Espiral auto-reflexiva Lewiniana.....	52
Figura 3 – Fases da IA segundo Kuhne & Quigley.. ....	52
Figura 4 – Esquema das sessões de observação de aulas.....	60
Figura 5 – Categorias, unidades de registo e verbalizações, na análise às entrevistas.....	72
Figura 6 – Coadjuvação impulsionadora de Trabalho Colaborativo.....	76
Figura 7 – Análise da QI1 - Sistema de categorias.....	76
Figura 8 – Trabalho Colaborativo facilitador de SP. ....	90
Figura 9 – QI2 – Sistema de categorias. ....	90
Figura 10 – Impactos gerados pela coadjuvação, pelo trabalho colaborativo e pela supervisão pedagógica. ....	104
Figura 11 – Coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica .....	139



# CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

---

## 1.1 – Contextualização do Estudo

Numa sociedade em que os valores dominantes são o individualismo e a competitividade, os aspetos económicos e a obsessão pela eficácia são a sua imagem de marca (Montoya, et al., 2007). Porém, segundo estes autores, no novo marco económico o trabalho organizar-se-á em equipas interdisciplinares e multiculturais capazes de trabalhar em contextos caracterizados por mudanças sociais aceleradas. Nestas equipas será valorizada a capacidade de participação e de trabalho colaborativo.

O trabalho colaborativo e em equipa tem vindo a ganhar, nos últimos anos, grande destaque no universo das organizações, sobretudo no meio empresarial, atendendo à grande competitividade e às profundas exigências do mercado global.

Por exemplo, no mundo empresarial, visando o lucro, o sucesso e o reconhecimento, as grandes empresas têm vindo a investir no aperfeiçoamento das formas de trabalho dos seus colaboradores e parceiros apostando, neste âmbito, no trabalho colaborativo e de equipa entre os seus quadros, com o propósito de garantir maior eficácia e retorno, de desenvolver um clima de satisfação entre colaboradores e gestores, de desenvolver projetos e criar esforços coletivos para resolver problemas e estimular respostas positivas por parte dos clientes.

A escola, como organização que é, embora tradicionalmente tenda a diferenciar-se das empresas em aspetos marcantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional, nomeadamente no que diz respeito ao controlo político, administrativo e burocrático (Caixeiro, 2014), assim como na sua autonomia organizacional, também procura no seu espaço de desenvolvimento formas mais eficientes de trabalho e impactos positivos, encontrando, de quando em vez, paralelismo e inspiração no mundo empresarial.

Na perspetiva de Durán Gisbert (2001, *apud* Montoya, 2007) a capacidade de colaboração é uma das principais competências interpessoais dos “trabalhadores do conhecimento”. Depreende-se, deste modo, a importância do desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho colaborativo e em equipa, quer por parte dos professores, quer dos alunos, como

meio de preparação para as mudanças sociais e para o mercado de trabalho. Segundo este autor, quando os professores desenvolvem o seu trabalho de forma colaborativa entre si, estão a promover uma cultura de colaboração nas suas aulas, nas suas escolas e, de um modo geral, na sociedade.

Gisbert (2001) considera que o trabalho colaborativo e em equipa, embora não seja uma garantia de eficácia, permite alcançar objetivos que de outro modo não seria possível. No entanto, considera o autor que, de um modo geral, esta forma de trabalho é ainda uma lacuna na maioria das escolas (e universidades).

Hargreaves (1998), no seu livro “Os professores em tempos de mudança”, refere que

“O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação como em outros domínios tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar” (Hargreaves, 1998, p.277).

Tal como nas empresas, o trabalho colaborativo tem sido amplamente referido em estudos como sendo uma forma saudável e positiva de vivência na profissão docente, constituindo-se uma estratégia eficiente quer no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, quer no desenvolvimento da própria instituição escolar a partir do seu interior, gerando, por outro lado, impacto positivo sobre a sua comunidade.

Por outro lado, atendendo às mudanças nos comportamentos sociais, à evolução constante e repentina das tecnologias colocadas ao dispor de todos, à evolução dos modelos de ensino-aprendizagem e consequente necessidade de implementar mudança e inovação nas escolas, desponta a necessidade de reflexão e mudança nas práticas pedagógicas dos docentes. A este propósito, Hargreaves (1998) refere:

“Os professores sabem que o seu trabalho está a mudar, e bem assim o contexto no qual o desempenham. Enquanto deixarmos intactas as estruturas e as culturas do ensino existentes, as nossas respostas isoladas a estas mudanças complexas e aceleradas limitar-se-ão a criar maiores sobrecargas, bem como uma maior intensidade, culpa, incerteza, cinismo e desgaste. (...) As regras de ensino estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem” (Hargreaves, 1998, p.296).

Tais reflexão e mudança carecem, na nossa perspetiva, de contacto e envolvimento próximo entre os profissionais.

De acordo com Lima (2002, p.8), as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel decisivo e “(...) a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”.

Roldão (2006, p. 22) refere que “o trabalho colaborativo entre professores pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade atual”.

Importa, deste modo, refletir sobre o que se entende por trabalho colaborativo na escola, como fazê-lo emergir nas dinâmicas de trabalho dos docentes e como potenciá-lo de modo que possa ser determinante na ação profissional dos mesmos.

De um modo genérico, pode dizer-se que trabalhar colaborativamente significa trabalhar com outra(s) pessoa(s), na prossecução de objetivos comuns em que, na interação, cada elemento do conjunto, contribui com a sua experiência e participação ativa em prol desses objetivos.

Assim, a importância do trabalho colaborativo está na ordem do dia. A seguinte analogia pode inspirar-nos a uma reflexão:

*Imagine-se uma equipa de basquetebol de rua. Normalmente, cada um dos elementos que joga está mais preocupado em mostrar todas as suas habilidades individuais, “dar um show” sem se preocupar muito em passar a bola, sem se preocupar com os outros participantes do jogo. Esses jogadores jogam apenas por prazer, sem nenhum compromisso com a quantidade de cestos que poderão marcar.*

*Tal exemplo é muito diferente daquele que acontece com o basquetebol profissional, onde todos fazem efetivamente parte de uma equipa. Além do prazer de jogar, os atletas jogam para ganhar: treinam juntos, ensaiam jogadas, praticam sempre e nunca fazem nada só para si, mas para o todo. Para além disso, existe em “backstage” toda uma outra equipa que não está em foco, mas que está tão envolvida quanto quem joga: o técnico, o patrocinador, o preparador físico, o advogado, ...*

(In <http://www.guiaempreendedor.com/empresa-perfil-colaborativo/>)

Façamos, agora, uma analogia com o modo como desenvolvemos o nosso trabalho nas escolas... Estaremos a “jogar” em equipa, colaborando uns com os outros?

Estaremos cientes do nosso posicionamento enquanto profissionais na nossa própria instituição? Estaremos a visar os mesmos objetivos? Teremos consciência do que é trabalhar colaborativamente e da sua importância?

Neste contexto, Queirós (2006, p. 10) refere que

*“(...) os agentes dos vários níveis de ensino deveriam ter como prioridade criar momentos de partilha das teorias de cada um (privadas, micro, locais, particulares), refletindo sobre a sua atuação profissional e tendo sempre presente a melhoria e renovação das práticas, a bem da aprendizagem dos alunos.”*

Esta autora refere que estudos realizados em Portugal indicam que, através do trabalho colaborativo – do qual deve fazer parte a observação de aulas entre colegas, de forma livre, informal e voluntária, pautando-se por um espírito de entreajuda, sinceridade e abertura de espírito – e também através da prática da reflexão, estaremos em melhores condições de fazer uma interligação eficaz entre a teoria e a prática, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.

Trata-se, pois de incluir nesta dimensão a supervisão pedagógica, como mecanismo facilitador da resolução de problemas, de promoção do desenvolvimento profissional e da inovação

curricular, aumentando a eficácia docente através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico. (Fialho, 2016)

Supervisão e colaboração são, assim, dois termos que se cruzam com bastante frequência na literatura.

Segundo Fialho (2016), tem-se assistido, nos últimos anos a uma crescente valorização não apenas do trabalho colaborativo em contexto escolar, mas também, da supervisão da prática letiva.

De acordo com esta autora, são diversos os documentos orientadores das políticas educativas que referem estas duas dimensões, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril, republicado no Decreto-Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro), o Decreto-Lei nº240/2001, que constitui referencial de avaliação externa das escolas e o Despacho Normativo 4-A/2016, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Quer o trabalho colaborativo, quer a supervisão da prática pedagógica, configuram-se como sinónimos de organização e de desenvolvimento profissional e institucional, coexistindo em muita da literatura atual, destacando-se a conceção de *supervisão como ação colaborativa de acompanhamento*.

Esta ação colaborativa será, então, aquela que se protagoniza entre supervisor e supervisionado, ou também entre professores, num trabalho de supervisão entre pares.

Idealiza-se, assim, na supervisão uma plataforma de trabalho colaborativo entre docentes, com vista não só ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas também à melhoria da qualidade das aprendizagens, do desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, da melhoria e desenvolvimento qualitativos da própria escola.

Porém, a introdução de processos supervisivos nas escolas não se afigura simples, atendendo às reservas que os professores colocam ao processo, nomeadamente à observação de aulas, à qual tendem a associar caráter inspetivo, de controlo ou de avaliação do trabalho docente. Assim, supervisão é encarada como algo que não é bem-vindo. Os professores têm-se revelado, deste modo, muito resistentes à presença dos seus pares, ou de outros profissionais, na “sua” sala de aulas (Nobre, 2016).

Esta postura dificulta, pois, a reflexão e partilha de experiências entre os docentes, limitando, deste modo, o potencial de colaboração que se entende poder advir da supervisão.

Segundo Nobre (2016), a carga negativa colocada pelos professores sobre a supervisão decorre, em grande parte, de uma indefinição conceptual, da variedade de conceitos que lhe está associada e ainda, de forma primordial, da identificação da supervisão com a avaliação do desempenho docente.

A mesma autora refere, também, que neste âmbito, existem tradições e relações de trabalho profundamente enraizadas na mentalidade e práticas dos docentes, contribuindo, talvez, para esta situação o facto de a faixa etária dos professores predominante em Portugal, tomando apenas o exemplo dos 3.º Ciclo e Secundário do Ensino Público, ser a dos 35 aos 49 anos (62,8%). Os mais jovens (de 21 a 34 anos), supostamente mais abertos a práticas supervisivas e colaborativas, representam apenas 1,3%.

Fialho (2016) refere, ainda, que a profissão docente se tem tornado cada vez mais complexa, sendo que, na sala de aula nos deparamos com alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos, mesmo os que não querem aprender. Este contexto também não é facilitador de uma mudança de atitude mais positiva relativamente à supervisão.

Deste modo, a bem de um desejável desenvolvimento profissional e institucional e da qualidade do ensino ministrado, é importante mudar a perspetiva pouco positiva que o corpo docente tem da supervisão da prática letiva em sala de aula.

Atendendo aos aspetos referidos, assim como à nossa experiência profissional pessoal, temos a perceção de que os docentes são mais recetivos a formas de trabalho colaborativo do que a processos supervisivos.

Partiu, pois, desta perceção a motivação para o desenvolvimento do presente estudo, ao considerarmos pertinente a ideia de que a implementação de um processo de supervisão pedagógica possa ser facilitada por plataformas de trabalho colaborativo, desenvolvidas e estabelecidas previamente ou no seio de uma cultura docente de colaboração e de colegialidade.

Inspirou-nos, também, a ideia de Queirós (2006, p. 11), ao referir que

“(…) a observação colaborativa de aulas entre colegas não deve ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao *eu profissional* do professor, mas sim como uma mais-valia para o aumento do conhecimento prático e uma oportunidade para (ante)ver formas alternativas de atuação. Estamos perante um espaço de reflexão conjunta, de diálogo construtivo e construtivista, consolidando saberes emergentes, através da construção colaborativa de conhecimento, potenciando renovação e melhoria de práticas, a bem da aprendizagem dos nossos alunos.”

Neste contexto, a coadjuvação em sala de aula parece despontar como estratégia que poderá funcionar como meio impulsionador de trabalho colaborativo, rompendo com algum do isolamento que se manifesta no trabalho dos professores, facilitando, conseqüentemente, uma cultura de observação em sala de aula, pautada pela colegialidade, podendo, por sua vez, facilitar a introdução do processo supervisivo.

## **1.2 – Problema, Questões e Objetivos de Investigação**

“Levantar âncora” de um individualismo limitador e que ainda graça em muitas das nossas escolas, abrindo caminho ao trabalho colaborativo entre os docentes é, atualmente, uma escolha a privilegiar pelas mesmas.

Implementar processos de supervisão que ambicionem a reflexão conjunta e o trabalho em equipa dos professores, com vista a um efetivo desenvolvimento profissional, sem que tal cause desconforto ou belisque a convicção sobre a qualidade individual, as características e estilos próprios que cada um tem como docente, deverão constituir objetivos para qualquer escola.

No entanto, tais objetivos não parecem afigurar-se de fácil incorporação e concretização nos projetos das escolas, constituindo a introdução de processos supervisivos um problema merecedor de análise e estudo.

Como facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão na escola, que se projete com o propósito de estimular o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino prestado?

Tendo por base este contexto e este problema, colocou-se-nos a seguinte questão de investigação:

***Poderá o trabalho colaborativo facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com impactos perceptíveis (I) no desenvolvimento profissional dos docentes e (II) na melhoria das aprendizagens dos alunos?***

Orientámos, assim, a nossa pesquisa, essencialmente, para o estudo:

- da coadjuvação em sala de aula e a sua importância - como potencial estratégia de desenvolvimento de trabalho colaborativo;



- do trabalho colaborativo - como cultura de trabalho que poderá facilitar a introdução e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica;
- de impactos gerados no exercício da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica, na prática letiva dos docentes, no seu desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos;

Para isso, dividimos a questão de investigação atrás apresentada, nas seguintes sub-questões de investigação:

**QI1** - *Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?*

**QI2** - *Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?*

**QI3** - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática pedagógica dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?*

**QI4** - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?*

Tendo em conta o contexto da investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1. Compreender de que forma um processo de coadjuvação em sala de aula funciona como *veículo impulsionador* de trabalho colaborativo entre os docentes;
2. Compreender de que forma o trabalho colaborativo entre docentes pode funcionar como *meio facilitador* de um processo de supervisão pedagógica.
3. Conhecer a perceção dos participantes da investigação sobre os impactos que a coadjuvação, o trabalho colaborativo e supervisão pedagógica geram:
  - sobre a prática pedagógica dos docentes;
  - no desenvolvimento profissional dos docentes;
  - nas aprendizagens escolares dos alunos.

### 1.3 – Organização do Estudo

A Dissertação encontra-se estruturada em 6 capítulos.

No capítulo 1, é feita a contextualização da investigação, fazendo-se referência à atual importância do trabalho colaborativo e da supervisão no contexto do trabalho docente assim como na dinâmica da escola. É também feita referência à coadjuvação em sala de aula como estratégia impulsionadora de trabalho colaborativo.

Nesta parte introdutória é também apresentado o problema, as questões e os objetivos de investigação.

O capítulo 2 apresenta o enquadramento teórico desta dissertação, em que se procura fundamentar o presente estudo. O mesmo está organizado em três subcapítulos:

- *O trabalho colaborativo na escola* - onde se procura aprofundar o conceito de trabalho colaborativo, reconhecê-lo como uma mais-valia quer no trabalho docente, quer para a dinâmica da escola e reconhecer a sua importância como fator de desenvolvimento profissional.
- *A coadjuvação como estratégia impulsionadora de trabalho colaborativo* – onde abordamos a conceção de coadjuvação em sala de aula, as vantagens que oferece para a prática pedagógica dos docentes, assim como as condições ideais para que se desenvolva e impulsiona trabalho colaborativo.
- *A supervisão pedagógica e a sua dimensão colaborativa* – onde referimos a conceção de supervisão pedagógica no contexto deste trabalho de investigação, assim como o modelo de supervisão pedagógica que lhe está subjacente.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia do estudo. Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas, nomeadamente o paradigma de investigação e o *design* do estudo. É também feita a caracterização dos participantes, a descrição do processo de recolha de dados e dos instrumentos de recolha utilizados na investigação, tal como dos procedimentos adotados no tratamento dos dados.

No capítulo 4 é apresentado o tratamento e análise dos dados recolhidos, de forma separada, por sub-questão de investigação.

No capítulo 5 é feita a discussão transversal dos dados.

No capítulo 6 são apresentadas as conclusões que resultam da análise dos resultados, assim como uma reflexão sobre o estudo e uma referência às suas limitações.

No final desta dissertação, encontram-se as referências bibliográficas, seguidas dos apêndices e anexos considerados relevantes para a compreensão do trabalho de investigação.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTO TEÓRICO

---

Neste capítulo é apresentado o enquadramento teórico da investigação, o qual teve como orientação a exploração e aprofundamento dos três processos considerados relevantes para o desenvolvimento deste estudo: o trabalho colaborativo; a coadjuvação em sala de aula; a supervisão pedagógica.

Assim, recorrendo a alguns autores de referência e salientando algumas das principais investigações que aludem às temáticas propostas, procurou-se, numa primeira fase, explorar a importância do trabalho colaborativo entre os professores, como fator de mobilização de conhecimento, de boas práticas e de interação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Atendendo a que, na escola dos nossos dias, ao trabalho colaborativo nem sempre se afigura uma génese fácil, procurou-se explorar, numa segunda fase, a coadjuvação em sala de aula, não apenas como forma de acompanhamento dos alunos nas suas aprendizagens, mas, sobretudo, como estratégia que se pode conceber como facilitadora de interação e de desenvolvimento de trabalho colaborativo entre professores.

Por outro lado, também à supervisão se lhe reconhece uma génese difícil na escola atual, por motivos que serão posteriormente detalhados. No entanto, supervisão e colaboração são apontadas, na literatura, como dimensões promissoras quer ao nível do trabalho docente, quer na dinâmica das escolas. No âmbito deste trabalho, constituem temáticas basilares, pelo que, na terceira fase do enquadramento teórico, se procura reconhecer e enfatizar a dimensão colaborativa e formativa da supervisão, a qual deverá estar ao serviço do aperfeiçoamento da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores, tendo como alicerce uma cultura de trabalho colaborativo.

## 2.1 – O Trabalho Colaborativo na Escola

### 2.1.1 – O que é Trabalho Colaborativo?

Antes de responder a esta questão procuremos clarificar a noção de colaboração.

Alarcão e Canha (2013) referem que quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com outros, alguma coisa que antes não tinham.

Para estes autores, a noção de colaboração está intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas envolvendo, necessária e consequentemente, dimensões emocionais e afetivas remetendo, portanto, para “ideias de fundo consonantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social que se aproxima dos ideais da democracia”. (*ibidem*, p. 46)

Por outro lado, estes autores compreendem a colaboração como um processo promotor do desenvolvimento de competências não apenas de carácter social, mas também de carácter processual. Assim, a noção de colaboração, para estes autores (*ibidem*, p.49), é entendida em três dimensões que se inter-relacionam:

- Como *instrumento ao serviço do desenvolvimento* – na medida em que promove as boas práticas entre os profissionais, propicia a interação, a partilha de experiências e de conhecimento, emergindo, normalmente, do esforço coletivo mais do que dos esforços individuais.
- Como *processo de realização* – na medida em que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes.
- Como uma *atitude de abertura* – na medida em que assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.

De um modo geral, pode afirmar-se que a colaboração entre docentes implica que se facilitem processos, que se integrem as suas diferenças culturais, se respeitem os seus diferentes ritmos e formas de trabalho, que se valorize a partilha de conhecimentos e de experiências com vista ao enriquecimento e desenvolvimento de todos, tomando-se os aspetos menos bem

conseguidos, as falhas e os erros como oportunidades de reflexão e de crescimento profissional.

Colaboração é, deste modo, uma das formas de trabalho coletivo que se pode desenvolver na escola. É importante distingui-la de outras formas de trabalho coletivo, nomeadamente da cooperação entre docentes, com a qual muitas vezes é confundida.

De acordo com Costa e Fiorentini (2007, p. 4), cooperação e colaboração não podem, em rigor, ser consideradas sinónimos.

“A colaboração é uma destas formas de trabalho coletivo que não acontece pelo simples fato de haver um grupo de professores reunidos. De facto, dependendo dos objetivos e das relações estabelecidas entre os envolvidos, podemos ter o caso de um trabalho coletivo que não seja colaborativo.”

Segundo estes autores,

“(…) na cooperação, uns ajudam os outros (co-operam), executando tarefas cujas finalidades geralmente não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na colaboração, por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e apoiam-se mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”. (Costa & Fiorentini, 2007, p. 5)

Segundo esta perspetiva, a colaboração afigura-se como um meio adequado para a implementação de mudança e de inovação, não apenas ao nível do trabalho dos docentes, mas também ao nível do desenvolvimento da própria instituição escolar, a partir de dentro.

Trabalho colaborativo que assenta, assim, em todas as formas de colaboração, não se resume a colocar um grupo de pessoas perante uma tarefa coletiva – “não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados” (Roldão, 2006).

Roldão (2006) considera que no trabalho colaborativo não basta aquilo que, de certa forma, é comum nas escolas: “as boas relações de amizade e convívio entre os profissionais, a partilha narrativa das suas apreensões e desconfortos diários, ou a constatação em comum da dificuldade de uma situação e a correspondente mágoa”.

Segundo esta autora,

“(…) o que se constitui em trabalho colaborativo, (...) na prática e cultura de todos nós, professores, e nos hábitos de trabalho das escolas, é:

- o esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê de uma situação problemática;

- a mobilização de tudo o que cada um sabe e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar;
- o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados;
- o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação;
- a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um;
- a centração da ação profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito (para os alunos o direito a aprender).” (Roldão, 2006, p. 23)

### **2.1.2 – Vantagens proporcionadas pelo trabalho colaborativo**

São muitas as referências na literatura que se reportam às vantagens que o trabalho colaborativo oferece aos professores, aos alunos e, conseqüentemente, à escola.

Para Hargreaves (1998, p. 277), “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”.

O trabalho colaborativo é apontado por muitos autores, de entre eles Hernández (2007), como potenciador de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, gerador de um ambiente propício à experimentação de novos modelos de ensino e inovação, de uma melhor socialização dos docentes, em especial daqueles em início de carreira, e potenciador de melhores aprendizagens por parte dos alunos.

Segundo Hernández (2007) a atitude colaborativa difunde-se como um processo em cadeia, estimulando práticas colegiais que proporcionam múltiplas vantagens ao trabalho docente, convertendo-nos em melhores profissionais.

Tal ideia é, também, defendida por Hargreaves (1998, p. 209), ao referir que colaboração e colegialidade constituem “estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores”, sublinhando que os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências.

Segundo o mesmo autor, “a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo (...)”. (*ibidem*)

Também Clemente Linuesa (1999) refere que as culturas colaborativas conduzem a processos de desenvolvimento profissional, facilitados pelo diálogo, pelo debate e até pelo confronto e a

discussão (de onde provêm, talvez, os seus principais constrangimentos, que são, sem dúvida, menores do que as vantagens que lhe advêm). O autor refere ainda que o trabalho colaborativo cria condições aos docentes para manifestarem mais facilmente as incertezas e dúvidas que o processo educativo lhes suscita.

Para Linuesa (1999), o medo de falhar é, muitas vezes, fruto do isolamento que se vive na profissão docente e, nesse âmbito, a partilha e procura de respostas aos problemas que se vivenciam no seio do grupo de trabalho constitui uma forma de aprender a resolvê-los, sendo a colaboração geradora de um clima de confiança e de abertura às experiências uns dos outros, o que propicia confiança ao professor.

Considerando o trabalho colaborativo como um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto”, Roldão (2006, p. 23) refere que este “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Implica, no entanto, “conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam:

- 1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- 2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; e ainda
- 3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.” (*ibidem*, p. 27)

Montoya et al. (2007) referem que o trabalho colaborativo não se afigura de fácil implementação, pois exige numerosos requisitos que o ambiente escolar nem sempre proporciona, tratando-se, no entanto, de uma forma de exercício da profissão que vale a pena. Os autores enunciam como principais vantagens do trabalho colaborativo, as seguintes:

- Oferece apoio moral e segurança aos membros do grupo, aumentando a possibilidade de levar a cabo tarefas como a investigação, a inovação e a concretização de projetos;
- Permite uma melhor coordenação do trabalho dos professores e fomenta o seu compromisso pelo grupo e pela escola;
- Reduz o excesso de trabalho, atendendo a que se partilha a pressão e o trabalho;
- Aumenta a capacidade de reflexão e facilita o acesso a novas ideias e à criatividade;
- Promove mais oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo;
- Apoia a transformação social e a mudança de valores.

Montoya (2007) refere ainda que através do trabalho colaborativo os aspetos mais vulneráveis do trabalho docente são partilhados, o que contribui para reduzir a insegurança na atividade desenvolvida e superar fracassos e frustrações que poderiam colocar em causa o desempenho dos professores. Este aspeto é mencionado como potenciador do desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos docentes. Por outro lado, o trabalho colaborativo é referido como ampliador das oportunidades que os professores têm para aprender uns com os outros, já que colaborando procuram soluções para os problemas, o que conduz ao aperfeiçoamento da sua atividade pedagógica. Assim, a aprendizagem e o aperfeiçoamento, no trabalho docente, baseiam-se, segundo este autor, nas relações colaborativas.

Segundo Johnson et al. (1999, *apud* Montoya, 2007), a interação colaborativa entre docentes, proporciona condições para o seu desenvolvimento quer a nível pessoal, quer ao nível da ação pedagógica e didática, quer, ainda, ao nível da organização e coordenação da aprendizagem dos seus alunos. Os mesmos autores aludem à possibilidade de uma maior uniformização do trabalho desenvolvido pelos professores, com as diferentes turmas, na medida em que mais organização e melhor coordenação permitem:

- multiplicar a eficácia dos professores, os quais trabalham todos para os mesmos objetivos, atitudes e ideias;
- dar maior destaque ao que é importante e deixar de lado o que não é, sem que se criem incoerências ou contradições;
- ajudar a eliminar repetições desnecessárias e evitar omissões de aspetos importantes;
- aumentar a coesão da equipa docente, ao atuar na mesma linha de trabalho;
- desenvolver atitudes que não seriam possíveis de empreender por meio do trabalho isolado dos professores.

Em suma, o trabalho em equipa aumenta a coordenação entre os professores e fomenta o compromisso com as estruturas de liderança, potenciando, por seu turno, melhores aprendizagens por parte dos alunos, uma vez que facilita a partilha de responsabilidades entre os docentes, o assumir de riscos e a adoção de novas e diversas estratégias na ação pedagógica.

De acordo com Hernández (2007), a colaboração entre docentes é, também, um dos elementos característicos de algumas escolas, que, como se tem referido, têm como elemento central as relações baseadas na entreajuda, no apoio, na confiança e na abertura que se estabelecem entre os professores.



Para esta autora, a colaboração e a cultura de escola em que esta se desenvolve devem ser entendidos como uma experiência de solidariedade e de compromisso entre os colegas, podendo afirmar-se que o trabalho colaborativo nas escolas, contribui, igualmente, para a melhoria da própria escola e da sua capacidade para encarar os problemas que sempre vão surgindo.

Também segundo Bastos (2015, p. 66) “(...) torna-se mais fácil ultrapassar incertezas com a união e a responsabilização de todos, valorizando as diferentes vozes e as diferentes perspetivas que o todo traz para a resolução das dificuldades que vão ocorrendo.”

Colaborar é, assim, um “instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem.” (Alarcão & Canha, 2013, p. 46)

### **2.1.3 - Colaboração como fator de desenvolvimento profissional**

A investigação tem demonstrado que os professores evoluem profissionalmente por intermédio da partilha, do desenvolvimento conjunto de competências e da aprendizagem em grupo.

Tal como Herdeiro e Silva (2008, p. 3) referem, atualmente preconiza-se o ensino como “uma *atividade de equipa* em constante desenvolvimento, no seio escolar, assente na investigação, na produção de conhecimentos, remetendo para tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas, obedecendo à execução de procedimentos prescritos e monitorizados”, cabendo ao professor ser um “profissional em permanente desenvolvimento”.

Neste âmbito, Alarcão e Canha (2013) referem o desenvolvimento profissional dos professores como sendo um processo que acompanha a vida, potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e formação.

O desenvolvimento profissional dos professores está, deste modo, associado ao trabalho colaborativo que os mesmos desenvolvem na escola. A este propósito, Hernández (2007, p. 79) refere que

“El éxito del desarrollo profesional depende en gran parte de la existencia de un clima de colaboración y consulta en el centro”.

Mas, a que nos referimos concretamente, quando falamos em desenvolvimento profissional dos professores?

De acordo com Day (2001, *apud* Herdeiro & Silva, 2008, p. 3),

“(…) o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula, apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento.

É, também, o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêm e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores”.

Segundo Alarcão e Canha (2013, p. 51), o desenvolvimento profissional compreende, deste modo, um processo de aprendizagem, “que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” e que se realiza, também, numa dimensão social, pela qual “aprendemos na interação com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência.”

Para os mesmos autores, é neste contexto que as práticas colaborativas representam uma mais-valia, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber baseado na experiência, da equidade no assumir de responsabilidades sobre a ação levada a cabo, possibilitando a reconstrução do conhecimento, a mudança das práticas e o desenvolvimento.

#### **2.1.4 - O trabalho colaborativo na rotina dos professores**

Segundo Montoya et al. (2007), apesar do consenso existente em torno da necessidade de trabalhar em equipa e de forma colaborativa, os professores raras vezes o fazem. O trabalho individual, e em muitas ocasiões o individualismo, estão presentes na prática diária de numerosos professores, que trabalham isoladamente dos seus colegas.

Para este autor, a competitividade e o individualismo, que predominam quer na sociedade quer nas escolas, constituem um dos maiores obstáculos ao trabalho colaborativo. Afirma, ainda, que o facto de a formação inicial dos professores atribuir um papel secundário ao trabalho em equipa, reforça nos futuros professores a ideia, de que esta forma de trabalhar só serve para cumprir tarefas secundárias, uma vez que as atividades relevantes estão associadas à competitividade e à eficácia. No entanto, a competitividade dificulta e chega a impedir a interação entre professores. (*Idem*)

Hernández (2007), por outro lado, refere que quando os professores são questionados sobre o porquê de não trabalharem em equipa, ou o porquê de não o fazerem durante mais tempo ou com maior intensidade, expõem múltiplas razões que os impedem de iniciar este tipo de tarefa ou que limitam a sua concretização. A título de exemplo, indicam-se as que são referidas mais frequentemente:

- a falta de tempo;
- a inexistência de espaços adequados para o trabalho em equipa;
- a ausência de autonomia para tomar decisões;
- a existência de relações pessoais deterioradas;
- a existência de grupos na escola (balcanização);
- imposições hierárquicas salvaguardadas pela legislação;
- etc.

Segundo esta autora, melhorar a colaboração entre os professores significa melhorar a educação. Aquela deve, portanto, ser promovida em todos os setores da comunidade educativa, uma vez que oferece numerosos benefícios que se refletem em todos os aspetos da vida das escolas. Logo, para promover o trabalho colaborativo é necessário que se tomem medidas que o viabilizem, em especial, por parte das administrações educativas, pelas escolas e suas lideranças, pelos professores e pelas entidades responsáveis pela sua formação.

A atribuição de maior autonomia às escolas, ou a mudança de algumas das condições de trabalho dos professores, são apontadas por Hernández (2007) como algumas das medidas a adotar pelas administrações educativas, no sentido de fomentar o trabalho colaborativo nas escolas.

Já no que às escolas e suas direções concerne, estas devem, segundo esta autora, favorecer o desenvolvimento de metas e objetivos comuns pelos docentes, fomentar as relações baseadas na entreajuda, ou desenvolver projetos coletivos de carácter inovador.

Neste âmbito, é apontada como medida possível, a elaboração de horários que contemplem tempos para o encontro colaborativo entre docentes (em especial, dentro do mesmo grupo disciplinar).

No que aos professores diz respeito, adotar e manter uma atitude dialogante entre si, ou estimular o desenvolvimento de uma organização docente do tipo horizontal, são apontadas como alguns exemplos de medidas que fomentam o trabalho colaborativo. Por outro lado, segundo esta autora, os grupos de trabalho devem dispor de autonomia para determinar os conteúdos da sua atividade e os tempos para a sua realização.

Relativamente ao trabalho dos professores, pegando na ideia de que a colaboração não resulta simplesmente do facto de várias pessoas trabalharem juntas, Montoya et al. (2007) consideram que para que se desenvolva trabalho colaborativo, deverá haver, necessariamente, objetivos comuns entre elas, de modo que cada membro do grupo consiga concretizar os seus objetivos, se os outros alcançarem também os seus.

Para estes autores, no trabalho colaborativo não deverá haver vencedores nem vencidos, não é possível ganhar à custa de alguém que perca, não é possível o êxito individual à custa do fracasso de outros, ou do coletivo. O importante é a meta em comum, os objetivos que unem a equipa. Devem existir metas partilhadas que aglutinem o conjunto e proporcionem interesse para o desenvolvimento de tarefas em comum.

Hernández (2007) considera, porém, que há que procurar que o trabalho colaborativo seja autêntico, isto é, que não se converta num simples processo de colaboração artificial ou simples cooperação. Neste contexto, as escolas devem evitar que se constituam grupos isolados de docentes, tal como sucede nas culturas balcanizadas, vincadamente marcadas pela sua estrutura em departamentos ou ciclos. Os membros do grupo devem possuir determinadas características, como crenças educativas compatíveis e atitudes dialogantes e democráticas. Por outro lado, os efeitos da competitividade, a falta de tradição colaborativa no ensino e a existência de estruturas organizativas que dificultam a colaboração devem ser minimizados.

Outras entidades, como as entidades responsáveis pela formação inicial de professores, os centros de formação ou, até mesmo, as responsáveis pela elaboração de materiais escolares, devem, também, atender à importância do trabalho colaborativo e promovê-lo.

Refira-se, ainda, que para Fullan e Hargreaves (2001, p. 102), para que se possa observar um verdadeiro trabalho colaborativo entre os docentes, para além do apoio que se deve verificar entre eles, é também importante que possam ser analisadas “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor”.

Procura-se, deste modo, que os professores possam sustentar e enfrentar situações imprevisíveis e incertas da sua profissão de forma mais confortável, tendo em vista, também, o sucesso dos seus alunos, uma vez que, segundo muitos autores, as formas de colaboração e de colegialidade estão fortemente relacionadas com resultados escolares positivos.

No âmbito deste trabalho, é sugerida a coadjuvação como estratégia impulsionadora de trabalho colaborativo entre docentes, como detalhamos no capítulo seguinte.

## 2.2 – A Coadjuvação como Estratégia Impulsionadora de Trabalho Colaborativo

### 2.2.1 – O que é a coadjuvação em sala de aula?

Existem algumas diferenças entre o trabalho de colaboração que se realiza entre os docentes fora da aula e o que se realiza dentro da sala de aula. Ambos são bons recursos para a melhoria e inovação no ensino, mas têm características diferentes (Huguet, 2011).

Neste âmbito, a coadjuvação é um tipo de prática que, embora careça de colaboração fora da sala de aula, se estrutura e desenvolve, essencialmente, numa base colaborativa em sala de aula, com os alunos.

Sabemos, no entanto, que “o espaço da sala de aula é *sagrado* para o professor e para os alunos, o que gera um quase natural isolamento” (Sanches, 2005). Este isolamento, segundo Sanches (2005, p. 134) “é bem pago porque, assim, o professor não cria oportunidades de discutir com os seus pares a sua ação pedagógico-educativa que, pela diversidade e problemáticas dos alunos, não pode sobreviver sem o apoio, a discussão, a partilha”.

Essencialmente devido a um longo passado de trabalho “de porta fechada”, a coadjuvação afigura-se como uma estratégia que rumo em direção oposta à do isolamento e individualismo dos professores e é, talvez por esse motivo, alvo de alguma resistência da sua parte, na medida em que se procura promover a interação e a partilha entre docentes, dentro da sala de aula, ficando o trabalho de cada um “exposto” ao olhar do outro.

Sanches (2005, p. 135) refere, porém, que “a partilha do espaço, do tempo e do *poder* dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico”. A nível do 2.º ciclo este tipo de parceria fez-se em disciplinas como Educação Visual e Tecnológica e, “segundo o depoimento dos professores implicados, permite, na maioria dos casos, atender melhor os alunos e discutir os problemas que a turma coloca, partindo das atividades realizadas e do contexto partilhado por todos”. “Os testemunhos descritos neste âmbito revelam que esta pode ser uma estratégia útil, tanto para os professores como para os alunos”. (*Idem*)

Deste modo, esta forma de trabalho, que se pretende que seja realizada de forma colaborativa, pode constituir uma forma de proporcionar, quer aos professores, quer aos

alunos, um apoio válido e útil, com potenciais impactos, quer no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados escolares, quer no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Assim, de um modo simples, podemos dizer que a coadjuvação consiste num tipo de prática em sala de aula em que, normalmente, dois professores trabalham conjuntamente com o mesmo grupo-turma, sendo um deles o professor titular da turma, isto é, o professor responsável pela turma/disciplina, sendo o outro o professor coadjuvante, isto é, o professor que presta apoio/auxílio ao professor titular e aos alunos nas tarefas de aula. Não se trata, pois, de uma divisão de tarefas, mas, ao invés, de uma “multiplicação” de recursos em benefício dos alunos.

Não implicando, obrigatoriamente, uma interação colaborativa entre os professores titular e coadjuvante, a coadjuvação afigura-se, mesmo assim, como uma estratégia inovadora, que pode propiciar ou ser precursora dessa interação, desde que adequadamente organizada, levando em consideração vários aspetos essenciais, como por exemplo, os horários dos professores e dos alunos, os espaços na escola onde se possa desenvolver, a afinidade pessoal e profissional entre os docentes e, sobretudo, o facto de ser posta em prática com objetivos específicos e concretos, aceites e partilhados pelos docentes envolvidos (Saballs, 2008).

Não faz, pois, muito sentido instituir a coadjuvação quando não se dimensionou ou planificou o porquê da sua implementação, o que fazer e o porquê de se fazer, isto é, sem que haja um projeto partilhado sobre o que fazer dentro da sala de aula, com os alunos.

De um modo genérico, a coadjuvação em sala de aula é referida, no Despacho Normativo nº17-A/2015, artigo 20º, alínea d), como medida de promoção do sucesso escolar, que visa contribuir para as práticas colaborativas e para a melhoria do ensino ministrado nas escolas.

#### **Artigo 20.º**

##### **Medidas de promoção do sucesso escolar**

1 — No âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 2.º do Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, que se podem concretizar designadamente através de:

d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino; (...)

Despacho Normativo nº17-A/2015

No mesmo sentido, Huguet (2011) considera a coadjuvação (que designa por *docência compartida*<sup>1</sup>) como “uma estratégia de trabalho que favorece culturas e práticas colaborativas na escola e, ao mesmo tempo, promove o acompanhamento e apoio aos docentes que pretendem empreender mudanças nas suas práticas pedagógicas, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos e a melhoria da sua aprendizagem”<sup>2</sup>.

Assim, segundo Miquel et al. (2014) a coadjuvação não deve ser encarada apenas como uma tipologia de apoio que se proporciona aos alunos, mas também como uma fonte de aprendizagem para os professores e, portanto, como elemento propiciador de melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, do serviço prestado pela escola.

### **2.2.2 – Vantagens propiciadas pela prática em coadjuvação**

Segundo (Gisbert & Giné i Giné, 2012), a coadjuvação em sala de aula oferece vantagens que se repartem pelo trabalho dos professores e pelos alunos.

Neste âmbito, para além do estímulo ao trabalho colaborativo entre os docentes e da participação ativa dos alunos nas atividades letivas propostas, vários autores (Saballs, 2008; Aretxaga & Palacios, 2011; Gisbert & Giné i Giné, 2012; Miquel et al., 2014) fazem referência às vantagens específicas que sobrevivem aquando do trabalho colaborativo que a coadjuvação propicia em sessões de ensino-aprendizagem, isto é, em ambiente de sala de aula, com os alunos, dando destaque, nomeadamente:

- à comunicação sobre o que acontece nos momentos em que a aula decorre;
- à observação de outras formas de ensinar e de comunicar com os alunos;
- ao diálogo entre os docentes sobre a gestão das dificuldades dos alunos, o tipo de apoio que lhes é proporcionado e as estratégias que se podem pensar, discutir e implementar para contrariar essas dificuldades;
- ao facto de se observarem e compararem diversas formas de apoiar os alunos, diversos estilos e modelos de ensinar, etc.

---

<sup>1</sup> A designação *docência compartida*, do texto original da autora Teresa Huguet (2011) foi traduzida para o português, neste trabalho, como coadjuvação em sala de aula.

<sup>2</sup> Tradução livre do autor. No original “*La docência compartida es una estrategia de trabajo que favorece culturas y prácticas de colaboración en el centro, al mismo tiempo que acompaña y apoya a los docentes que se plantean cómo modificar las prácticas para tener en cuenta las diversas necesidades educativas de los alumnos y la mejora de su aprendizaje.*” (Huguet, 2011, p. 1)

Artiles (2014) faz referência à coadjuvação como uma estratégia que favorece a introdução de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências quer nos alunos, quer nos professores, para a inclusão no espaço da aula e na escola e para a aprendizagem na diversidade. Refere, ainda, que a coadjuvação pode contribuir para a melhoria das relações pessoais e de convivência.

O *Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales* (GRAI, 2016), refere, também, outras vantagens, quer para os alunos, quer para os professores, trazidas pelo trabalho em parceria de dois docentes em sala de aula, pela coadjuvação. Este grupo, destaca, uma vez mais, que esta estratégia permite ajudar os alunos a trabalhar sobre as suas dificuldades, em qualquer disciplina, estando a ajuda à disposição de todos os alunos, quer dos que a necessitam constantemente, como daqueles que a necessitam de forma mais ocasional. Segundo o GRAI, é de realçar que os alunos com mais dificuldades e que, normalmente, carecem de apoio fora da aula, não ficam tão expostos ao rótulo de “alunos fracos”, uma vez que o apoio é, discretamente, prestado pelos professores na aula.

Aretxage e Palacios (2011) referem, também, algumas vantagens que a coadjuvação em sala de aula pode trazer sobre o trabalho com os alunos, destacando, entre outras, a possibilidade de se proporcionar:

- um ensino mais individualizado;
- a melhoria da convivência e do clima em sala de aula, minimizando conflitos e os “tempos mortos” da aula;
- a melhoria da autonomia dos alunos, mediante o estímulo do trabalho cooperativo e em grupo ou, por exemplo, mediante o estímulo à aprendizagem por resolução de problemas;
- um maior comprometimento e participação mais ativa dos alunos em sala de aula, motivados por ajudas mais contextualizadas e no momento em que as atividades decorrem.

Por outro lado, de acordo com o GRAI (2016), e relativamente ao trabalho docente, a coadjuvação conduz, de um modo geral, a melhorias quer na gestão da aula, quer na gestão da indisciplina na aula. Possibilita aos professores partilhar e elaborar novos materiais pedagógicos, assim como implementar novas metodologias de trabalho, disponibilizando apoio mútuo face às inovações e às dificuldades que surgem. Por sua vez, permite à escola estabelecer linhas de interdisciplinaridade, uma vez que a passagem de um professor de apoio



por diferentes grupos de alunos e de docentes facilita a partilha de sugestões entre as diferentes áreas disciplinares.

Segundo Obando-Castillo (2016), a contribuição da coadjuvação para o desenvolvimento profissional docente, gera nos professores uma atitude de maior autoconfiança e motivação no desempenho das suas atividades. Neste âmbito, Huguet (2011) refere que são cada vez mais numerosas as experiências em que se constata que quando se leva a cabo um trabalho de coadjuvação, com uma certa continuidade no tempo e como forma de acompanhamento do trabalho em sala de aula, dando lugar à reflexão e à partilha de resultados, os docentes mostram, de um modo geral, satisfação, valorizando de forma positiva estas práticas, referindo que:

- se sentem mais seguros;
- podem partilhar as suas dúvidas e inseguranças sobre a sua atividade docente;
- têm possibilidade de trocar impressões sobre o que se passa na aula e de como gerir diferentes situações;
- o *olhar do outro* possibilita a reflexão, a sugestão de ideias e propostas que enriquecem a própria prática em sala de aula;
- o *olhar do outro* lhes proporciona uma outra visão sobre, por exemplo, *aquele aluno com quem tenho dificuldades de lidar com...*

### **2.2.3 – Condições necessárias à prática em coadjuvação**

Tal como já se sugeriu anteriormente, o facto de se colocar dois professores na mesma sala de aula não implica a existência de trabalho colaborativo entre eles. Para que este surja, é necessário existir um conjunto de condições. Para isso, tal como já se fez referência, é importante que os objetivos e as tarefas conjuntas sejam claramente assumidas pelos participantes e estejam, também, relacionadas com as próprias necessidades profissionais. Por outro lado, os professores devem estar na disposição de interagir entre si e de assumir compromissos, organizando-se de forma a dinamizar o trabalho de coadjuvação. Assim, as funções atribuídas a cada docente, deverão ficar muito bem definidas, atendendo ao facto de que o leque de possibilidades que determina a organização da aula e os diferentes níveis de compromisso de cada participante, que conduz a vários modelos de colaboração, é amplo (GRAI, 2016).

É, também, necessária a existência de uma orientação sobre a tomada de decisões e de regulamentação do trabalho conjunto entre os professores, bem como tempos de

coordenação, que permitam ajustar o uso de modelos de colaboração de acordo com as necessidades dos alunos. (*ibidem*)

De um modo geral, segundo Obando-Castillo (2016), o princípio de colaboração subjacente ao trabalho de coadjuvação não pode ser entendido como uma divisão de tarefas, onde cada professor é responsável, apenas, de uma parte do trabalho com os alunos. Pretende-se, sim, que a coadjuvação tenha impacto sobre as práticas em sala de aula e que:

- favoreça a comunicação e promova mais interação entre alunos, entre os docentes e entre docentes e alunos;
- proporcione atividade produtiva conjunta, isto é, atividades mediadas pelo diálogo e discussão sobre o que se faz;
- permita estabelecer objetivos comuns no trabalho docente, favorecendo o trabalho colaborativo entre eles;
- seja geradora de mudanças e de melhorias dessas práticas e, conseqüentemente, de melhorias nas aprendizagens dos alunos.

Temos, porém, noção de que as culturas que têm por base o individualismo, a balcanização ou a colegialidade artificial, ainda presentes nas escolas, limitam fortemente as práticas colaborativas (Hargreaves, 1998), nas quais a coadjuvação assenta.

Deste modo, segundo Huguet (2011), iniciar este tipo de processo é ainda difícil, uma vez que se geram dificuldades e resistências na hora de se implementar a coadjuvação, atendendo a alguma intranquilidade, dúvidas ou, inclusivamente, um certo receio por parte dos professores.

Neste âmbito, a autora refere que este comportamento não nos deveria surpreender, na medida em que “ultrapassar práticas isoladas dentro da aula, nas quais um docente gere o grupo/turma sem interferências, exercendo a sua atividade profissional num espaço privado, implica uma mudança substancial, que pode gerar ansiedade”<sup>3</sup>.

Deste modo, passar a considerar que outro professor entre na nossa sala de aula e que possa observar criticamente o nosso trabalho, que nos faça sugestões, perguntas, ou coloque dúvidas sobre o mesmo, ou, eventualmente, nos possa avaliar, determina uma mudança grande ao nível das atitudes, do relacionamento interpessoal e de comunicação entre os

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor. No original “*Superar prácticas aisladas dentro del aula, en las que el docente gestiona el grupo sin interferencias en un espacio privado de ejercicio profesional, supone un cambio sustantivo que puede generar una cierta ansiedad.*” (Huguet, 2011, p. 3)

professores. Tal nem sempre ocorre de forma espontânea e requer apoio, acompanhamento contínuo e reflexão entre os docentes.

É, por conseguinte, importante mudar uma cultura que se estabelece na base do “eu na minha sala de aula”, que limita a partilha de experiências, de dúvidas e de problemas entre os docentes. Trata-se, pois, de passar a ter uma atitude de maior abertura e de expor-se ao “outro”, aceitando que este se possa aperceber que também nós nos confrontamos com problemas que nos ultrapassam, que veja que temos dúvidas, que nos enganamos e que nos encontramos em situações com as quais nem sempre sabemos lidar (*ibidem*).

Iniciar este tipo de práticas carece da existência ou criação de condições que assegurem uma base de confiança, na qual haja relações de apoio mútuo, evitando-se a comunicação de natureza crítica ou posturas de superioridade ou distanciamento.

Há, portanto, segundo a autora supracitada, que assegurar que se promovem relações positivas e de confiança, comprometendo os docentes a:

- admitir que o processo vai ser gerador de receios, inseguranças, possíveis incompatibilidades de carácter ou relações pessoais negativas que podem interferir com o trabalho colaborativo que se pretende. A aceitação destas sensibilidades poderá ajudar a que os docentes as expressem e as possam superar;
- admitir que terá de se levar a cabo uma aprendizagem sobre colaboração e construção de relações positivas de trabalho partilhado (colaboração positiva) na aula e na escola;
- aceitar que todos cometemos erros e que gerir a aula e ensinar não é uma tarefa fácil, mas que, no entanto, em conjunto, é possível analisar os problemas com que lidamos e analisar aquilo em que podemos melhorar;
- explicitar e admitir que o ponto de partida é o de uma relação simétrica de colaboração na qual não existe superioridade de um sobre o outro – cada um contribui com o seu conhecimento, com as suas inseguranças, dúvidas e dificuldades para, em conjunto, melhorar e aprender;
- respeitar o “espaço do outro”, dando o nosso contributo para a melhoria e aceitando, também, o contributo do outro.

Registe-se, no entanto, que nestes processos de colaboração há que contar que as mudanças ocorrem de forma lenta e gradual e, muitas vezes, acabam por ser iniciativas pontuais ou efémeras, protagonizadas por docentes mais disponíveis ou motivados para tal em determinado momento, acabando, com o tempo, eventualmente por perder-se.

Para que se mantenham e desenvolvam, há que dar prioridade à criação de espaços e de oportunidades de interação, com vista ao estabelecimento de relações sólidas entre os professores (Obando-Castillo, 2016). Nesse sentido, segundo este autor, é aconselhável uma base de apoio e de envolvimento por parte das direções e das lideranças da escola, as quais devem protagonizar, juntamente com os professores, o acompanhamento e assessoria destes processos.

Assim, em boa parte, cumpre às lideranças gerir as mudanças na organização e no funcionamento da escola, necessários para que estas práticas possam ser conhecidas, partilhadas dentro da comunidade docente e implementadas pela mesma. Trata-se, pois, de apostar na melhoria e na inovação da escola, procurando oferecer uma resposta ajustada aos seus alunos e, de um modo geral, prestar um serviço de qualidade à comunidade educativa que a integra.

## 2.3 – A Supervisão Pedagógica e a sua dimensão colaborativa

### 2.3.1 – Supervisão Pedagógica – evolução do conceito no contexto educativo português

O conceito de supervisão pedagógica tem estado em permanente construção e evolução. A literatura, neste domínio, tem sido marcada por uma profícua criação de conceitos e orientações, o que, em certa medida, pode estar na origem de alguma da incerteza ou ambiguidade na sua interpretação.

Etimologicamente, a palavra “supervisão” tem origem nas palavras latinas “super”, que significa “por cima/sobre” e “visio, onis” que corresponde a “ação de ver, visão” (Green e Smyser 2001, p. 114) o que, no seu conjunto significa “ver mais” ou “visão sobre”.

Assim, de acordo com Seabra et al. (2012, p. 30), “o primeiro significado resulta da interpretação linear *olhar de ou por cima*, admitindo a perspetiva da *visão global* e assumiu-se, vulgarmente, com a integração de funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar”.

Segundo Smyth (1991, *apud* Moreira, 2005, p. 35), “historicamente o conceito de supervisão pode localizar-se na Idade Média, equivalendo ao processo de procurar erros ou desvios de texto original”. Muito posteriormente, no século XIX, surge no contexto educativo norte-americano, ligado ao papel do superintendente escolar. No século XX, sensivelmente a partir da década de 30, a supervisão passou a estar ligada à formação inicial de professores, estando associada a funções de inspeção e de controlo.

O conceito de supervisão registou um franco desenvolvimento em meados do século XX, com o surgimento do modelo de supervisão clínica que, segundo Alarcão e Canha (2013, p. 29) foi desenvolvido no final dos anos 50, por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, da Universidade de Harvard, nos EUA, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na sala de aula, metaforicamente apelidada de “clínica”. O modelo assentava em processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas em ambientes de colaboração colegial entre supervisores e professores. De acordo com Vieira e Moreira (2011, p. 11), “ao centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”), este movimento direciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia”, advindo o termo *supervisão pedagógica*, “onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da

supervisão – a pedagogia – e a sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (*ibidem*).

Nos anos 60, “uma perspetiva de supervisão enquanto liderança colegial e democrática começa a configurar-se, sendo alargada, nos dias atuais, para uma supervisão de cariz transformador, emancipatório e articulada com a inovação pedagógica” (Moreira, 2005, *apud* Barros, 2012, p. 106).

De acordo com Seabra et al. (2012, p. 30), “(...) as abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança)”.

Assim, segundo estes autores, uma visão restrita de supervisão, tem vindo a dar lugar a outras que incluem a partilha de experiências e de reflexão sobre a prática pedagógica pelos professores, com vista ao desenvolvimento profissional, ou perspetivando dinâmicas que podem abranger toda a organização, apontando para uma escola reflexiva e uma instituição aprendente, segundo uma orientação mais colaborativa e menos hierarquizada.

Vejamos, de forma breve, como esta evolução teve lugar no contexto educativo português.

Em Portugal, de acordo com Alarcão (1994), o conceito de supervisão é de tradição recente, sendo esta autora uma das precursoras da sua introdução no nosso país, na década de 80 do século XX, tendo, com os seus estudos e publicações, contribuído de forma assinalável para a sua divulgação e desenvolvimento no nosso contexto educativo. Segundo Alarcão e Canha (2013), a data de 1982 pode considerar-se um marco importante no desenvolvimento da supervisão em Portugal, com a introdução do termo “supervisão clínica” num artigo de Alarcão, no qual a autora explicita este conceito.

Esta autora, juntamente com José Tavares, publica, em 1987, a primeira edição do seu livro - *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* - no qual é dada nova dimensão ao termo *supervisão*, ao colocar-se o professor, o seu ensino e o seu desenvolvimento profissional no centro da atividade supervisiva. Nesta obra, os autores apresentam a supervisão como “processo de orientação da prática pedagógica incidindo sobre o processo de ensino-aprendizagem”, salientando a “importância de um ambiente relacional positivo, interativo, suscetível de criar uma dinâmica espiralada de aprendizagem e de

desenvolvimento”, tendo em atenção o “grau de desenvolvimento dos professores e a sua diferenciação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 29), nomeadamente quando concebem a supervisão como

“(…) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

Segundo estes autores, esta conceção de supervisão coloca em evidência a dimensão da pessoa na realização das atividades docentes, colocando assim no centro do processo superviso a “interligação pessoa/atividade e enfatizando o desenvolvimento humano e profissional como objeto da supervisão pedagógica” (*ibidem*).

Refira-se que a ideia da supervisão pedagógica parece ter sido pensada a partir da necessidade de proporcionar um melhor acompanhamento aos candidatos a professores, ou professores em estágio. No entanto, a conceção supracitada, amplamente explorada na literatura, deixa, por outro lado, antever dois momentos possíveis em que a supervisão pode ter lugar: um aquando da formação inicial do candidato a professor e o outro no decurso da carreira do professor, na sua formação contínua. Trata-se, pois, de estender a supervisão à formação contínua dos professores numa perspetiva de melhoria dos seus desempenhos e de desenvolvimento profissional, tendo lugar num “tempo continuado”.

Naturalmente, em Portugal, outros autores deram, também contributos relevantes para a evolução do conceito de supervisão, nomeadamente no que a relaciona à dimensão pedagógica e à sua orientação colaborativa, transformadora e emancipatória, promotoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste contexto, refira-se Flávia Vieira (1993, p. 33), para quem fazer supervisão implica interagir, “informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar”. Vieira concebe a supervisão como área científica definida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”, definindo-a como

“(…) atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de reflexão e de experimentação” (p. 28)

Destaque-se, nesta conceção, o sentido regulador vinculado ao processo superviso e, simultaneamente, o reconhecimento da importância de uma prática reflexiva, como aspeto essencial dentro da atividade supervisa. Esta formulação, assim como o conceito de profissional reflexivo, introduzido por Alarcão em 1992, têm inspiração na obra de Donald Schön (1988), para quem, em termos genéricos, a prática pedagógica se alicerça nos conceitos de conhecimento na ação e de reflexão na ação (reflexão sobre a ação, reflexão na ação e

reflexão sobre a reflexão na ação). Para Schön (1988, *apud* Moreira, 2001, p. 38), a supervisão é a “atividade/função que apoia, orienta ou encoraja os professores no seu ensino reflexivo, tendo por meta o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Vários autores destacaram esta dimensão reflexiva da supervisão, nomeadamente Sá-Chaves (1994, p. 150), que enfatiza também a sua dimensão colaborativa, ao referir-se à mesma como

“(…) prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada ato educativo”.

A dimensão reflexiva associada a um contexto de trabalho colaborativo na supervisão ganha, assim, relevo, essencialmente, no contexto de formação contínua dos professores.

Neste âmbito, Formosinho (2002, p. 12) enfatiza a importância da atualização constante do conceito de supervisão, da sua funcionalidade e dimensão colegial e colaborativa que lhe deverá estar associada, ao afirmar que a mesma

“(…) desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se num papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (...), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado”.

Alarcão e Tavares (2013) reconhecem, também, que a atmosfera afetivo-relacional e sociocultural que envolve o processo supervisivo pode influenciar esse mesmo processo. Segundo estes autores,

“(…) para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor. Estes têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita pôr à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividades, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.” (p. 61)

Assim, o trabalho colaborativo, a partilha de práticas e de conhecimentos, são reconhecidos como parte integrante da supervisão pedagógica, perspetivando o “desenvolvimento humano e profissional como fator importante de competência para poder intervir de um modo mais eficiente na educação dos alunos”. (*ibidem*, p. 62)

Também Moreira (2001, p. 38), reforça esta ideia ao afirmar que “atualmente, a conceptualização da supervisão assume cariz reflexivo-colaborativo”, observando-se, em



Portugal, “(...) um uso do conceito que aproxima a supervisão a uma função de ajuda ao outro”, com a finalidade de proporcionar ao professor a possibilidade de “construir o seu conhecimento profissional através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas, que lhe permitam tornar-se um profissional progressivamente mais competente e mais autónomo”. Segundo esta autora, o processo de supervisão deve ser

“(...) interativo, democrático, centrado no sujeito em formação, orientado para a reflexão e investigação e estimulador do estilo pessoal, estando globalmente orientado para o estabelecimento de uma relação de ajuda que se reflete em atitudes de compreensão empática, implicação direta e aceitação por parte do supervisor”. (*ibidem*, p. 39)

Neste domínio, o papel do supervisor é, também, redefinido. Sá-Chaves (1999, p. 13) refere que este “não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha”.

Mais recentemente, de acordo com Moreira (2001), o conceito de supervisão surge alargado à dimensão escola, “entendida numa perspetiva orgânica, enquanto organização reflexiva que continuamente se pensa a si própria, se desenvolve e aprende” (p. 40).

Tal perspetiva é, também, partilhada por Alarcão (2002, p. 218), ao referir que

“Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve.”

Alarcão (2002, p. 231) alude, neste contexto, à finalidade da supervisão numa escola reflexiva, a qual deverá passar pela “dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a de novos agentes”.

De acordo com Alarcão (2001), a supervisão na escola reflexiva

deverá realizar-se num espírito de pesquisa em que os atores individuais se integram no coletivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a *formação* por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho (p.19).

Neste contexto, a supervisão deverá, ser desenvolvida no âmbito da gestão do currículo, no apoio à elaboração de projetos, na resolução colaborativa de problemas, na aprendizagem e

reflexão formativa em grupo, no pensamento sistêmico sobre os contextos de formação e sobre o que é a escola. (*ibidem*)

Dimensiona-se, deste modo a supervisão como processo que deixa de estar circunscrito à sala de aula e ao professor isoladamente, estendendo-se ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, em que o supervisor se assume como líder dentro dessas comunidades aprendentes, desenvolvendo a sua ação num clima harmonioso de interação e de partilha.

Em suma, pode dizer-se que, atualmente, no ramo educacional, a tendência é a de associar à supervisão um processo que perspetiva mudança, melhoria e desenvolvimento, prestados numa base de acompanhamento e observação atenta e isenta das pessoas e do ambiente em que desenvolvem a sua ação, que deverá resultar de uma atitude reflexiva e de análise da prática pedagógica, segundo uma lógica não hierarquizada, associada à colaboração entre professores e ao acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola.

De acordo com Abreu (2007), a evolução do conceito de supervisão é reveladora de que o processo não corresponde mais a uma simples ação de inspecionar ou de coordenar, mas sim a um meio promotor de desenvolvimento e crescimento dos profissionais, através de uma perspetiva facilitadora de orientação, de reflexão e de aconselhamento, que prospera quando imerso num ambiente colaborativo.

Registe-se que no âmbito desta dissertação, o conceito de supervisão está marcadamente associado ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores, num contexto de trabalho colaborativo na sua atividade docente, sendo o foco da sua realização a sala de aula, não se reportando, portanto, à sua conceção institucional que a associa à noção de “escola reflexiva” (Alarcão, 2001).

Importa, pois, clarificar a conceção e o modelo de supervisão pedagógica que subjazem ao contexto deste projeto.

### **2.3.2 – O conceito de Supervisão Pedagógica no contexto deste projeto**

Alarcão e Roldão (2010) identificam três estilos de supervisão no processo de transformação e de construção identitária dos professores:

- A *supervisão vertical*, que se projeta segundo uma perspetiva hierarquizada, sendo conferido ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões. Este estilo de supervisão é, normalmente, associado à formação inicial, em que existem,

marcadamente, diferenças quer ao nível dos conhecimentos, quer da experiência entre supervisor e supervisionado.

- A *supervisão horizontal*, também designada de colaborativa ou entre pares, a qual se pode estabelecer entre todos os docentes que pretendem enriquecer-se mutuamente, a partir da ajuda recíproca, segundo uma perspetiva colaborativa, na qual quer os conhecimentos, quer a experiência de supervisor e supervisionado se podem encontrar numa situação de equivalência. Este estilo de supervisão é, normalmente, associado a um contexto formação contínua, no decurso da carreira do professor.
- A *auto-supervisão*, de natureza intrapessoal, cujos objetivos passam por “problematizar (explicitar, interpretar e questionar) teorias e práticas pessoais e explorar estratégias de regulação da prática no sentido de elevar a reflexividade profissional” (Queirós, 2006, p. 9).

De acordo com estes autores, a natureza vertical que os processos de supervisão assumem nos contextos de formação inicial, deveria dar lugar a um tipo de supervisão horizontal, quando esta acontece entre professores em contexto de trabalho. Neste âmbito, Alarcão e Roldão (2010, p. 19), referem que

“(…) as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem.”

Nesta perspetiva, a ação, a colaboração e a reflexão, emergem como alicerces fundamentais na construção de desenvolvimento profissional dos docentes e da instituição que servem, moldando a supervisão, conferindo-lhe uma dimensão colaborativa, cujo objetivo é o de “incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o ensino e a aprendizagem. O insucesso, a incerteza, as dificuldades das práticas docentes são partilhadas e discutidas num contexto de interajuda e de apoio mútuo” (Fialho, 2016, p. 26).

Mas, tal como é referido por Day (2004, p. 193), a colaboração entre docentes apenas existe quando estes “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança”.

Boavida e Ponte (2002, p. 2) sugerem, ainda, que “a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso”, sobrelevando-se como elemento medular no campo da supervisão. Quando associada a uma perspetiva colaborativa,

“(…) a supervisão adquire uma mais-valia no seu objetivo desenvolvimentista, na medida em que :

- Tem uma intencionalidade: assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam;
- Centra-se num objeto de observação/intervenção: a atividade em si mesma e no seu contexto e o desempenho das pessoas, tendo inerente o seu processo de desenvolvimento e a qualidade da ação (através da compreensão do que acontece com base na análise e reflexão sobre dados observados e percecionados);
- Constitui-se como um processo interativo, estimulador de ambientes de desenvolvimento.”

(Alarcão & Canha, 2013, p. 65)

Atendendo a que a investigação levada a cabo no presente estudo teve como propósito o acompanhamento da prática pedagógica de professores de carreira, num trabalho de pares, desenvolvido no âmbito da coadjuvação em sala de aula em ambiente colaborativo, teve, pois, particular relevância esta conceção de supervisão pedagógica. A razão principal para este posicionamento, foi pelo facto de esta perspetiva explorar a dimensão horizontal da supervisão pedagógica, que fomenta e utiliza como engrenagem o trabalho colaborativo entre docentes e que pressupõe uma “relação igualitária e não transmissiva do conhecimento associada a processos de observação, *feedback* e planificação colaborativa, assentes numa perspetiva comunicativa bilateral e reflexiva, na qual supervisor e professor partilham contextos, ideias, preocupações, práticas e refletem conjuntamente com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal” (Vieira M. C., 2012, p. 33), de acordo com um modelo clínico de supervisão.

### **2.3.3 – O modelo de Supervisão Pedagógica subjacente a este projeto**

A prática da supervisão compreende modelos e cenários que proporcionam uma explicação da realidade da supervisão, descrevendo os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo supervisivo (Fonseca, 2006).

Alarcão e Tavares (2013) agrupam as práticas de supervisão em nove modelos, que designam por cenários, para cada um dos quais subjazem, genericamente, na sua distinção, os possíveis papéis assumidos pelo supervisor e pelo professor, as suas noções sobre conhecimento, educação e formação, as suas posições face à escola ou a relação que os mesmos reconhecem

entre teoria e prática e que assumem na ação pedagógica que praticam. Estes modelos supervisivos, que comungam de alguns aspetos estruturantes, são os cenários: da imitação artesanal, de aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

Por uma questão de enquadramento, atenda-se a um breve retrato de cada um deles:

- i. **Cenário da imitação artesanal** – Trata-se de um modelo de supervisão que se baseia na conceção da imutabilidade do saber e na convicção de que a aprendizagem se realiza vendo como se faz, imitando o professor (“mestre”), tomando-o como modelo, perpetuando, deste modo, os seus métodos, estratégias e práticas.  
Neste cenário, as estratégias formativas assentam numa lógica reprodutora na qual o professor em formação tem um papel passivo, de observador atento, guiado pelo seu formador/supervisor, o qual se configura como um modelo a imitar.
- ii. **Cenário de aprendizagem pela descoberta guiada** – Neste cenário, a imitação do professor é substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino, baseando-se numa estratégia de formação em que o supervisor promove oportunidades para que o professor em formação aprenda pela sua própria experiência, observando diferentes professores em contextos propiciadores de múltiplas aprendizagens. Neste cenário, o supervisando tem um papel mais ativo, comparativamente ao contexto do cenário da Imitação Artesanal, uma vez que lhe é dada a oportunidade de observar e de refletir sobre os modelos observados, assim como de operacionalizar os mesmos em diversos contextos. Cabe ao supervisor conduzir o supervisando à descoberta do seu estilo pessoal.
- iii. **Cenário Behaviorista** – Trata-se de um modelo de supervisão baseado no *micro-ensino*, o qual tem por base a observação e análise de situações de “mini-aula” gravada em vídeo, protagonizada por professores a executarem tarefas com grupos de alunos. Com base neste primeiro momento, o professor em formação seria levado a colocar em prática a sua aprendizagem, numa “mini-aula”, de preferência gravada, de modo a que, posteriormente, fosse possível analisar a sua ação pedagógica à luz das competências que se queriam treinar.  
Deste modo, o professor é tomado como se de uma espécie de técnico de ensino se tratasse, tendo como referência a aprendizagem a partir de modelos e situações observados que, de um modo geral, se identificam com determinadas tarefas comuns na ação pedagógica de todos os professores.

Alarcão e Tavares (2013) apontam algumas limitações a este cenário supervisivo, considerando-o como um segundo modelo de "imitação", na medida em que "a atuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma miniaula gravada em vídeo; e em vez da possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observar a lição" (p. 22). Os autores apontam, também, como forte limitação o facto das competências expostas nas sessões serem desenvolvidas isoladamente e descontextualizadas, "sem inter-relação umas com as outras e (...) sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina" (p. 23).

- iv. **Cenário Clínico** – O cenário clínico caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor na análise e reflexão do seu ensino, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente em sala de aula (a "clínica"). Tem por base a observação, a análise e a reflexão conjunta de situações reais de ensino.

De acordo com Alarcão e Tavares (2013, p. 26) "a ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo", o qual pressupõe uma abordagem assente num clima de confiança, de diálogo e de entreaajuda entre professor e supervisor.

O professor em formação tem um papel ativo, devendo estar profundamente implicado no seu processo de formação e aprendizagem, cabendo-lhe a iniciativa de procurar essa colaboração no supervisor, para a análise das situações de ensino que experiencia. Por outro lado, ao supervisor é-lhe requerido que assuma uma "atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão" (*ibidem*, p. 26).

A operacionalização deste modelo implica a realização de um ciclo com 5 fases distintas: (1) Encontro de pré-observação; (2) Observação; (3) Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; (4) Encontro pós-observação; (5) Análise do ciclo da supervisão.

O modelo pressupõe uma ação continuada de supervisão, devendo sobressair uma aprendizagem determinante para o professor, na qual a avaliação de cada ciclo supervisivo fornece *feedback* para um possível ciclo seguinte.

- v. **Cenário Psicopedagógico** – Trata-se de um modelo que se aproxima do modelo clínico de supervisão, na medida em que centra a atividade supervisiva na identificação e resolução de problemas emergentes da prática docente, pressupondo, também, um clima de diálogo e de encorajamento entre supervisor e professor. Idealizado por Stones (1984) e citado por Alarcão e Tavares (2013) o cenário psicopedagógico aponta

a supervisão como atividade cujo objetivo principal é o de ensinar os professores a ensinar, tendo por base um corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, o tipo de supervisão proposto por Stones, fundamenta-se num conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o professor em formação na sua tarefa de ensinar, colocando o supervisor no papel daquele que “tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 29), num clima de encorajamento.

De acordo com Stones (1984) a formação inicial psicopedagógica dos professores passa por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica vem após as fases de conhecimento e de observação, assentando numa relação dialética entre teoria e prática.

Este modelo de supervisão desenvolve-se num ciclo de três etapas: a) preparação da aula com o professor ou formando; b) discussão da aula; c) avaliação do ciclo de supervisão.

- vi. **Cenário Pessoalista** – A essência deste modelo prende-se com o grau de desenvolvimento pessoal e social do professor em formação, adotando a ideia de que o autoconhecimento é essencial para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Sobre este modelo, Alarcão e Tavares (2013, p. 34) referem que, no seu contexto, “a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas perceções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as perceções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor”.

Cabe, pois, ao supervisor promover uma atmosfera relacional que estimule esse desenvolvimento e autoconhecimento, dando-se, por outro lado, menos relevo à observação de modelos exteriores, sendo cada um o modelo de si próprio.

- vii. **Cenário Reflexivo** – Este cenário baseia-se na abordagem reflexiva na formação de professores, defendida por Donald Schön (1987, apud Alarcão e Tavares, 2013). De acordo com Alarcão e Tavares (2013, p. 35) “esta abordagem baseia-se no valor da reflexão *na* e *sobre* a ação com vista à construção situada do conhecimento profissional” e “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa”.

Neste quadro, este modelo de supervisão procura que, no seu processo formativo, estimule no supervisando uma “construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (*ibidem*, p. 35), em conformidade com uma metodologia de aprender a fazer fazendo e pensando.

Neste contexto, o papel assumido pelo supervisor é o de quem orienta e estimula o professor em formação a questionar-se, a explorar as suas capacidades de agir perante situações e o impulsiona a aprender pela *reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*.

- viii. Cenário Ecológico** – Este cenário inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), segundo o qual a pessoa em desenvolvimento se ajusta, modifica e recria o meio no qual se encontra, exercendo o ambiente, por outro lado, influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de interação recíproco, conjugando-se desenvolvimento pessoal com socialização. Por outras palavras, de acordo com este modelo, são *transições ecológicas*<sup>4</sup> que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e tal verifica-se sempre que este realiza uma tarefa nova, diferente, quando assume novas funções e diversos papéis e interage com outros e com o ambiente que o rodeia.

Assim, neste cenário, a ação supervisiva desenvolve-se sobre as atividades realizadas pelas pessoas e inseridas em contextos, isto é, supervisionar é uma atividade de acompanhamento e de monitorização que propicia interação entre as pessoas e entre as pessoas e os ambientes em que se movem.

De acordo com Alarcão e Tavares (2013, p. 37) neste cenário, a supervisão “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional”.

- ix. Cenário Dialógico** – Neste cenário, que assenta em aspetos essenciais dos modelos anteriores, é dada relevância à linguagem e ao diálogo crítico.

De acordo com Alarcão e Tavares (2013, p. 40), “o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo, a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva”.

---

<sup>4</sup> Transições ecológicas são, genericamente, mudanças que resultam do desenvolvimento e, simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer.



Assim, a ação supervisiva recai sobre “a análise de contextos, mais do que na análise do professor. (...) Implica a análise do discurso dos professores em situações de ensino” (*ibidem*), antevendo-se a partilha de conhecimentos e experiências entre supervisor e supervisando, num contexto de diálogo construtivo, valorizando-se o papel ativo dos professores e a sua voz.

Todos os cenários, que de acordo com Alarcão e Tavares (2013) não devem ser entendidos como “compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (p. 17), pressupõem como objetivo comum o desenvolvimento profissional do professor, numa lógica de acompanhamento e de orientação da sua ação profissional.

Foi, pois, nessa lógica que se determinou levar a cabo a supervisão pedagógica na presente investigação, adotando-se, no entanto, aquele que nos pareceu o modelo que se ajustava ao contexto de formação e de desenvolvimento representativo da realidade das docentes participantes - o modelo clínico de supervisão.

Refira-se que o conceito de *supervisão clínica* tem sido alvo de diferentes definições por parte dos autores que têm desenvolvido trabalhos nesta área. Alarcão e Tavares (2013) são uma referência incontornável e referem-no como sendo

“(...) o processo de envolver professores na análise da sua *praxis* de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.” (p. 120)

Também Smyth (1984), um dos grandes teorizadores deste modelo, destaca no mesmo os seguintes aspetos essenciais:

“(...) has to do with teachers engaging in collaborative inquiry as professionals interested in making explicit what it is they do, why, how, and with what effects. At the heart of clinical supervision is the aim of opening up dialogue between teachers about actual teaching experience but in a way that enables questions to be asked about taken-for-granted, even cherished assumptions and practices, the formulation of alternative hypotheses for action, and the actual testing out of those hypotheses in classroom situation.” (Smyth J. , 1984, pp. 63-64)

Neste enquadramento, a sala de aula assume-se como palco principal de toda a ação, constituindo para Moreira (2001, p. 88) a “(...) fonte de informação primária para o processo de análise do ensino do professor e tomada de decisões educativas.”

Para esta autora, é a análise desta informação e a relação que se estabelece entre supervisor e professor que estão na base da supervisão clínica. “Esta relação deve ser tal que consiga

criar/manter a atmosfera conducente à mudança, não só comportamental, mas, mais importante ainda, conceptual, do professor em formação” (*ibidem*, p. 88).

Neste modelo é, deste modo, valorizado quer o esforço conjunto desenvolvido pelo supervisor e pelo supervisionado na análise dos fenómenos que ocorrem na sala de aula, acreditando-se que, ao melhorar as competências do professor, se melhoram os desempenhos dos seus alunos, quer o trabalho colaborativo que se desenvolve entre os professores.

Em suma, o objeto da ação supervisiva é a sala de aula e tudo o que nela se passa (constituindo esta última a chamada *clínica*). A análise e interpretação dos fenómenos que nela se processam contribuem, significativamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

No modelo clínico de supervisão, cumpre ao supervisor o papel de dar apoio e atenção às necessidades do professor, no qual o primeiro assume a “atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 26).

“(…) A função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência.” (*ibidem*, p. 119)

Por seu turno, o professor “assume o papel de agente dinâmico, que detém poder sobre o seu próprio ensino, sendo ajudado no processo de planificação, observação e análise das situações da prática pelo supervisor” (Moreira, 2001, p.89)

Dando realce ao aspeto interativo e colaborativo, traço caraterístico da supervisão clínica, Boavida & Ponte (2002, p.2) aludem ao facto de que

“Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”.

Neste contexto da supervisão clínica, Tracy (2002, *apud* Moreira, 2005, p. 70) refere que

“A natureza colegial do modelo no contexto de uma relação de confiança orienta-se para a resposta aos interesses e necessidades do professor em formação, esforçando-se o supervisor clínico por desenvolver capacidades para a auto-supervisão. Supervisores e professores são co-responsáveis pela supervisão; todavia, o supervisor retém a sua autoridade do facto de ser capaz de recolher informação e ajudar a usá-la em benefício do desenvolvimento profissional do professor”.

Neste âmbito, Alarcão e Tavares (2013, p. 121) vão mais longe, ao referirem que em contexto de formação contínua o processo supervisoivo pode igualmente ser desenvolvido entre pares, dispensando, deste modo, a presença formal de um supervisor, sendo protagonizado por profissionais experientes e motivados para progredirem profissionalmente.

Relativamente ao processo de supervisão, encontramos na literatura ciclos mais curtos e mais longos. De acordo com Vieira (1993), o ciclo de supervisão é constituído por três fases - a pré-observação, a observação e a pós-observação. Para Goldhammer et al. (1980, *apud* Alarcão & Tavares, 2013, p. 27) a supervisão clínica desenvolve-se em cinco fases, que passamos a descrever sumariamente:

- *Encontro pré-observação* – que visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar.
- *Observação* – que visa a obtenção de dados e informações sobre o que ocorre na sala de aula.
- *Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão* – no qual supervisor e professor procedem, separadamente, à análise dos dados recolhidos na fase de observação, com vista a uma sistematização e interpretação dos mesmos na fase subsequente, isto é, no encontro pós-observação.
- *Encontro pós-observação* – que consiste na análise conjunta dos registos das aulas, por parte do observador (supervisor) e do observado (professor), na qual o primeiro fornece *feedback* ao segundo, com vista a promover a reflexão sobre a prática pedagógica que se implementa, a aprendizagem docente e a tomada de decisões relativamente a ações a seguir, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem que se proporciona.
- *Análise do ciclo da supervisão* – que consiste na avaliação da ação supervisiva pelo supervisor e pelo professor. É, portanto, o “momento de reflexão sobre a ação desenvolvida, com implicações no trabalho futuro do supervisor; é ainda um momento de autoaperfeiçoamento deste, de fornecimento de *feedback* para ciclos seguintes.” (Moreira M. A., 2001, p. 90)

Registe-se, uma vez mais, a pertinência do modelo clínico de supervisão para o presente estudo, a qual se relaciona com o facto de se colocar o foco na observação e reflexão do próprio ensino, assim como na colaboração e entreajuda que se protagonizam entre colegas, tendo como aspeto incontornável em cada uma das fases do processo, a interação colaborativa entre supervisor e professor.

Deste modo, este estudo, que se desenvolveu num contexto de acompanhamento da prática pedagógica de professores, recorrendo ao modelo clínico de supervisão, em articulação com a metodologia de investigação-ação (que será alvo de aprofundamento no Cap. 3 – Metodologia do Estudo), teve em vista um dos objetivos essenciais da supervisão, referido por Fialho (2016, p. 26), que consiste em “incentivar os professores a desenvolver o seu pensamento reflexivo e a discutir colegialmente assuntos relacionados com o ensino e a aprendizagem”, apontando para o aperfeiçoamento dessa mesma prática, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes participantes.

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

---

Com base no problema, nas questões e nos objetivos de investigação, fazemos, neste capítulo, uma abordagem às opções metodológicas que nortearam este estudo, tendo, também, como referência, as conceções teóricas que as sustentam.

Ainda neste capítulo, é feita a contextualização da investigação, a caracterização dos participantes, a descrição e justificação dos instrumentos de recolha de dados e, também, dos procedimentos adotados no tratamento dos dados recolhidos.

### 3.1 - Opção Metodológica

Atendendo às questões de investigação e aos objetivos propostos no presente estudo, cujas respostas configuram uma análise de natureza descritiva e interpretativa das perceções e das práticas pedagógicas protagonizadas pelos participantes, tomou-se como opção metodológica o paradigma qualitativo tendo-se adotado a investigação-ação como método de investigação.

Afigura-se pois, apropriado fundamentar estas opções.

#### 3.1.1 - Paradigma qualitativo

A investigação em educação assenta, tradicionalmente em dois grandes paradigmas, cada um com a sua terminologia, métodos e técnicas: os paradigmas quantitativo e qualitativo. (Bento, 2012)

Durante muito tempo, a maioria da investigação no campo da educação foi estabelecida com base no paradigma quantitativo. Até aos anos 70 do século passado, a maioria dos estudos em educação era de natureza quantitativa. (*ibidem*)

Para os defensores deste paradigma, este caracteriza-se pelos seguintes aspetos (Coutinho C. , Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação, 2006):

- A realidade a avaliar é “objetiva”, na medida em que existe independente do sujeito; os acontecimentos ocorrem de forma organizada sendo possível descobrir as leis que os regem para os prever e controlar;

- Há uma clara distinção entre o investigador “subjetivo” e o mundo exterior “objetivo”;
- A validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação; diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões - a replicação é garante da objetividade;
- O mundo social é semelhante ao mundo físico; o objetivo da ciência é descobrir a realidade, pelo que tanto as ciências naturais como as sociais devem partilhar uma mesma lógica de racionalidade e uma metodologia comum;
- Desde que os processos metodológicos tenham sido corretamente aplicados, não há porque duvidar da validade da informação obtida.

Segundo Coutinho (2006), neste paradigma de investigação destaca-se:

- o determinismo (há uma verdade que pode ser descoberta);
- a racionalidade (não podem existir explicações contraditórias);
- a impessoalidade (quanto mais objetividade e menos subjetividade, melhor);
- a previsão (o fim da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos) e;
- uma certa irreflexividade na medida em que se faz depender a validade dos resultados de uma correta aplicação de métodos, esquecendo o processo da pesquisa em si.

Neste modelo, a recolha de dados é feita por meio de instrumentos estruturados. A objetividade dos fenómenos em estudo é reforçada pelo uso de técnicas estatísticas para correlação de dados, sendo as relações entre factos estatisticamente determinadas, repetíveis e mensuráveis (Adué, Chervo, Prado, & Carraro, 2008).

Pelo paradigma quantitativo, os investigadores utilizam, de forma sistemática, processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa (Fernandes D. , 1991).

Neste âmbito, Bento (2012, p. 1), refere que na investigação quantitativa “há uma pesada dependência em números, medidas, experiências, relações e descrições numéricas”, exigindo “controlo e manipulação de comportamentos e lugares”.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) referem que na investigação qualitativa os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar

fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Os autores referem que neste tipo de investigação é privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo a recolha de dados realizada “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.

O modo como se procurou conduzir o presente estudo, ajusta-se às características de uma investigação qualitativa descritas por Bogdan e Biklen e resumidas por Bento (2012), nomeadamente, no que se refere a:

- acontecer em ambiente natural, isto é, o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados com grande detalhe;
- usar múltiplos métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas. Há, neste âmbito, uma participação ativa do investigador e uma sensibilidade para com os participantes no estudo;
- emergir do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida. Em consequência, as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo;
- ser uma investigação profundamente interpretativa e descritiva. O investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões;
- ser indutiva. O investigador analisa os dados indutivamente, não havendo preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses;
- ser significativa - uma preocupação essencial na abordagem qualitativa. O investigador está preocupado em saber quais são as perspetivas pessoais dos participantes.
- os fenómenos sociais serem vistos holisticamente pelo investigador. Este facto explica por que os estudos qualitativos parecem gerais e visões panorâmicas em vez de micro análises;
- o investigador qualitativo:
  - refletir sobre o seu papel na investigação, reconhecendo possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador. Assume-se, portanto, que toda a investigação está eivada de valores;
  - usar, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita. Privilegiam-se os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem;
  - ser o principal instrumento de recolha de dados. Passa muito tempo no local de estudo a compreender os contextos;
  - preocupar-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados.

Assim, atendendo a que, para a compreensão de um fenómeno se deve fazer uso da abordagem metodológica que melhor se adequa ao estudo pretendido, às questões de investigação que se colocam, assim como aos recursos materiais e pessoais, a opção metodológica deste trabalho recaiu sobre o modelo qualitativo, uma vez que o que se pretende é, essencialmente, compreender os fenómenos em estudo e encontrar significados e respostas através de observações, de narrativas, de citações diretas dos participantes sobre as suas experiências e perceções, de gravações ou transcrições de entrevistas ou discursos, de análise de documentos e registos e não através de relações ou descrições numéricas, manipulação de variáveis ou o estabelecimento de relações causais, características do modelo quantitativo.

Por outro lado, no âmbito desta investigação, procurou-se estimular a reflexão sobre as práticas vivenciadas, perspetivando-se mudanças na ação pedagógica das docentes intervenientes, assim como a tomada de decisões, com base numa visão crítica sobre o trabalho pessoal e colaborativo, tendo como metas a melhoria da qualidade das práticas ministradas pelas docentes e das aprendizagens dos seus alunos. Por esta razão, fez-se uso da investigação-ação como método de investigação que melhor se configura para a prossecução destas metas, como detalhamos a seguir.

### **3.1.2 - A Investigação-Ação como design do estudo**

Fundamentar a opção pela Investigação-Ação (IA) implica, em primeiro lugar, empreender pelo conhecimento conceptual que lhe está associado, as suas características e os objetivos que norteiam a sua aplicação no âmbito educativo.

Segundo Esteves (2008), é impossível compreender a complexidade implícita no conceito de IA através da definição de um único autor. De facto, são muitos os autores que propõem uma definição para a IA.

Começamos por referir Coutinho et al. (2009, p. 359), para quem a IA é “uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível (...) chegar a uma conceptualização unívoca”.

Veremos, porém, mais adiante, que os propósitos da IA são coerentes e mais ou menos coincidentes entre os autores de referência consultados, os quais, genericamente, fazem alusão à contínua procura de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem como o seu objetivo fundamental.



Ainda que o termo *investigação-ação* já tivesse, anteriormente, sido utilizado por outros autores, Kurt Lewin, na década de 40 do século passado, é referido como aquele que lhe deu identidade ao tentar estabelecer uma forma de investigação que integrava a experimentação científica e a ação social. Este autor definiu o trabalho de IA como um processo cíclico de exploração, atuação e validação de resultados. (Herrerias, 2004)

Para Latorre (2004, p. 23), a IA pode considerar-se, também, um “termo genérico que faz referência a uma ampla gama de estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social”.

Na procura de uma definição para IA, Latorre (2004) cita vários autores, nomeadamente:

- John Elliott (1993), que define IA como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma.

No âmbito da educação, Elliott entende a IA como uma reflexão sobre as ações humanas e as situações sociais vividas pelos professores, que tem como objetivo ampliar a compreensão dos docentes sobre os problemas na sua prática. As ações têm o propósito de gerar mudanças, logo que se atinja uma compreensão mais profunda dos problemas.

- Kemmis (1984), que percebe a IA como uma forma de dúvida autorreflexiva usada pelas pessoas que participam nas situações sociais (por ex.: professores, alunos, a direção da escola, ...), com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como melhorar a sua compreensão sobre as mesmas e, ainda, das situações e instituições nas quais estas práticas se realizam (aulas ou escolas, por exemplo).
- Lomax (1990), que define a IA como uma intervenção na prática profissional, com a intenção de provocar melhorias. Para este autor, essa intervenção tem por base a investigação, que implica uma pesquisa metódica.
- Bartolomé (1986), que define IA como um processo reflexivo que vincula de forma dinâmica a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, sobre a sua própria prática. O processo é concretizado em equipa, com ou sem ajuda de um facilitador externo ao grupo.

Latorre (2004, p. 24) define, finalmente, com base nas conceções dos autores supracitados, a IA “como uma indagação prática realizada pelos professores, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e de reflexão”.

Para Fernandes (2006), tal como o nome sugere, IA é uma metodologia que se apresenta com o duplo objetivo de ação e de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.

Para Fernandes (2006) este duplo objetivo visa, essencialmente, obter, por um lado, melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Registe-se ainda que segundo Coutinho et al. (2009), a IA “mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido (...)” (p. 376)

Foi, pois, com base nestas conceções que se adotou a IA como *design* de investigação no desenvolvimento do presente estudo, nomeadamente, numa conceção que consideramos mais clarificadora, proposta por Fisher (2006), o qual define IA como um processo por meio do qual a aprendizagem (investigação) é realizada para permitir que a ação seja levada a cabo mais eficazmente havendo, simultaneamente, aprendizagem pela ação e pela experimentação.

Trata-se, pois, para este autor, de um processo, segundo o qual, um grupo de pessoas que partilham o mesmo objeto de estudo ou problema, planifica, implementa e avalia ações de forma colaborativa, sistemática e intencional. A IA combina, pois, investigação e ação. A investigação induz ação e os investigadores aprendem pela reflexão crítica da ação.

Deste modo, tal como é referido por Coutinho et al. (2009, p. 356) “sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade”, a IA afirma-se como “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas (...)”.

Tal foi o que se pretendeu pelo presente estudo, isto é, procurar, por meio da IA, compreender as perceções dos intervenientes sobre o contexto educativo no qual têm protagonismo e, por outro lado, motivá-los para a reflexão e transformação da sua própria prática pedagógica, de modo a suscitar uma resposta ao problema colocado neste trabalho.

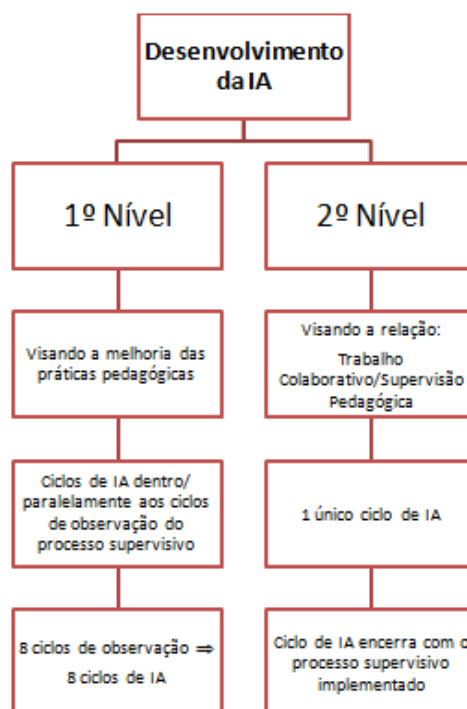
Assim, de acordo com o problema e as sub-questões de investigação propostos, a IA foi desenvolvida, em dois níveis distintos de investigação mas que se inter-relacionam (*vide* figura 1):

- o primeiro, que visava a análise das práticas pedagógicas de duas docentes participantes neste estudo, que desenvolveram a sua ação num ambiente de trabalho colaborativo e de coadjuvação em sala de aula, em contexto de supervisão pedagógica (implementada por nós).

Neste nível, os ciclos de IA coincidiram com os oito ciclos levados a cabo no processo de supervisão pedagógica e tinham como objetivo essencial encontrar resposta às quatro sub-questões de investigação propostas neste trabalho.

- O segundo, de âmbito mais genérico e de concretização apoiada no primeiro, visava essencialmente a sub-questão de investigação Q12, isto é, determinar se o trabalho colaborativo facilita a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica.

Este nível de investigação, inspirador de potenciais mudanças na dinâmica da instituição, foi realizado num único ciclo de IA, atendendo a que a obtenção de elementos de resposta à Q12 concluiu no final do processo superviso implementado.



**Figura1 – Esquema de desenvolvimento do processo de IA.**

Fonte: elaboração própria

Por conseguinte, a realização de uma investigação com cariz de investigação-ação, levada a cabo neste trabalho, teve como ideia subjacente não apenas analisar o ambiente pedagógico das docentes intervenientes e as suas práticas mas, também, de modificá-los, com o propósito ulterior de melhorar o processo de ensino-aprendizagem praticado e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos. Paralelamente, pretendíamos inspirar o desenvolvimento profissional das docentes envolvidas, podendo inspirar mudanças nas dinâmicas da instituição o que nos parece estar alinhado com as principais metas que, segundo Latorre (2004), norteiam a IA:

- melhorar ou transformar a prática social e/ou educativa;
- articular sempre a investigação e a ação (e a formação);
- visar a mudança e o conhecimento;
- tornar os professores os protagonistas da investigação.

Sublinhe-se, ainda, que segundo esta metodologia de investigação, o investigador não assume apenas um papel de observador. Aquele manifesta, também, uma participação ativa no fenómeno em estudo, na medida em que todos os participantes são membros ativos, até mesmo no processo de avaliação (Coutinho, et al., 2009). Assim se procedeu neste estudo, tendo o investigador realizado um acompanhamento do trabalho pedagógico das docentes, contribuindo para a reflexão crítica e sugestões de melhoria do mesmo, motivando os intervenientes para a mudança.

Refira-se, ainda, como motivo da opção pela IA como *design* de investigação, o facto de esta se ajustar aos mecanismos de desenvolvimento do próprio processo de supervisão pedagógica que se propôs implementar neste estudo - um modelo de supervisão clínica - na medida em que este último é também interpretado como “veículo” de mudança, que se desenha num enquadramento transformador, promotor de aprendizagem e de desenvolvimento para os intervenientes no mesmo.

A este propósito, Moreira (2001, p. 91) refere que supervisão clínica e IA têm pontos comuns, nomeadamente, ambos “recorrem ao diagnóstico de problemas, observação e tomada de decisões, feita em colaboração com o professor em formação”. O processo de supervisão clínica “(...) é centrado na observação, análise e reflexão sobre a sua atuação e/ou sobre a atuação dos colegas, promovendo a ligação entre três vetores: Ação, reflexão e colaboração, numa dinâmica em tudo semelhante à dinâmica da investigação-ação”. Ainda, segundo esta autora, os dois processos “são integrados, não distintos entre si; há um momento interativo,

que consiste na observação da ação do profissional, que é acompanhado por momentos de reflexão pré-ativa e pós-ativa”.

De um modo geral, Vieira e Moreira (2011) reconhecem a IA como estratégia privilegiada de supervisão na educação. Referem sobre esta questão que

“As suas características – finalidade de melhoria da ação, ação participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e natureza situacional - ,aliadas à sua metodologia reflexiva e cíclica, tornam-na adequada à supervisão de professores em contextos de formação, não apenas inicial.” (p. 57)

As autoras vão mais longe, aprofundando esta ideia, vincando a importância do facto de que estando ao serviço da supervisão,

“(…), a investigação-ação tem potencial de, através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa, ao integrar teoria e prática, desafiar crenças e práticas estabelecidas, encorajar a experimentação de práticas novas, ou seja, ao explorar modos de emancipar professores e alunos, perspetivando a pedagogia como empreendimento moral, criticamente comprometido com valores democráticos, que não se compadece com abordagens neutras”. (*ibidem*, p. 59)

Em suma, tal como refere Andrade (2010, *apud* Vieira e Moreira, 2011, p. 57),

“(…) a formação contínua de professores na atualidade dificilmente pode dispensar modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas, onde formandos e formadores negociem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional; para isso, é necessário desenvolver esquemas de investigação mais poderosos que, por sua vez, ajudem a desenvolver novas formas de supervisão. E a IA faz precisamente isso.”

Parece, pois, haver tendência para uma coexistência natural entre IA e supervisão, com utilização da primeira como instrumento no desenvolvimento da segunda. Nessa medida, no 1º nível de investigação deste trabalho, atrás referido, procurou desenvolver-se a espiral cíclica de IA ao longo do processo de supervisão que se implementou, com vista ao acompanhamento da prática pedagógica das docentes intervenientes.

### **3.1.3 - A implementação da IA no estudo**

Segundo Coutinho et al. (2009) “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”.

Estes autores referem que a IA alterna, deste modo, ação e reflexão crítica, desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, tratando-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem orientado para a *praxis*, exigindo que esta seja submetida à prova, conforme ilustra a figura 2.

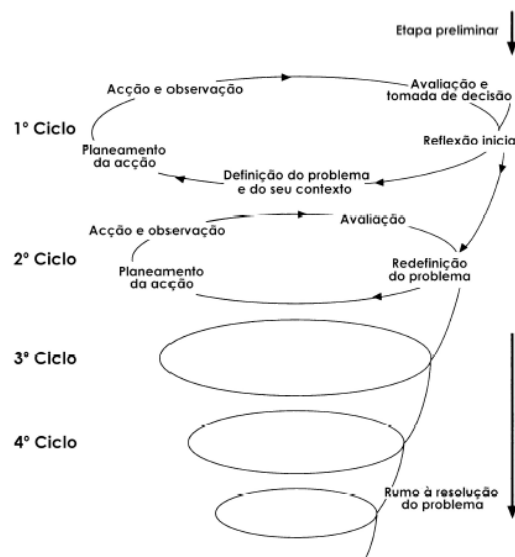


Figura 2 – Espiral auto-reflexiva Lewiniana. Fonte: (Fernandes A., 2006).

Também Kuhn e Quigley (1997), aqui tomados como referência no desenvolvimento do *design* deste estudo, referem que o processo cíclico de IA envolve três fases (*vide* figura 3):

- i. a fase de planificação;
- ii. a fase de ação; e
- iii. a fase de reflexão.

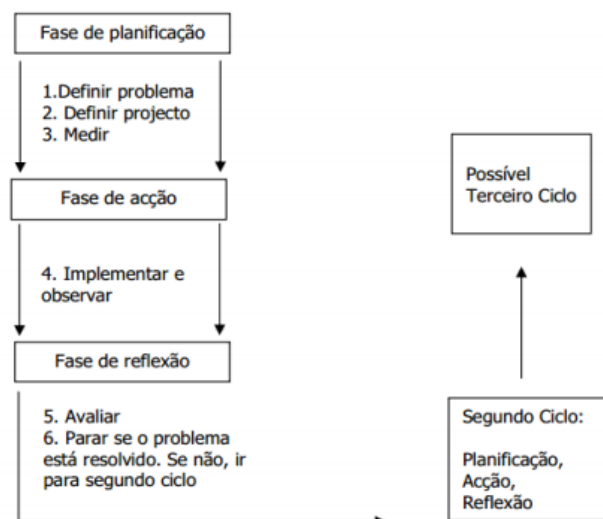


Figura 3 – Fases da IA segundo Kuhne & Quigley. Fonte: Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997).

### **i. A Fase de Planificação**

No que concerne ao presente estudo, na fase de planificação, houve lugar à formulação do problema de investigação, à estruturação do projeto e seleção dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados que se considerou que mais se adequavam ao estudo pretendido.

### **ii. A Fase de Ação**

Na segunda fase, correspondente à ação, houve lugar à execução do projeto, nomeadamente, à implementação do processo de supervisão pedagógica em ambiente de coadjuvação em sala de aula e de trabalho colaborativo, com as consequentes sessões de observação de aulas das docentes participantes.

Volta-se a salientar que, no decurso desta fase, em cada ciclo de observação do processo superviso implementado houve também aplicação das três fases do processo de IA, isto é, em cada ciclo de observação houve lugar à planificação de cada aula observada, à respetiva observação propriamente dita e, posteriormente, à reflexão sobre a ação pedagógica experienciada e respetiva apreciação. Assim, dentro da fase de ação foram realizados ciclos de IA.

### **iii. A Fase de Reflexão**

Nesta fase, investigador e intervenientes procuraram, no final da investigação, refletir sobre o problema em estudo e encontrar respostas para todas as questões de investigação colocadas.

Registe-se que, segundo Kuhn e Quigley (1997), se neste momento o investigador considerar que não há mudanças a executar, termina a investigação-ação. Caso contrário, o ciclo reiniciar-se-á tantas vezes quantas as necessárias até que se atinjam os objetivos da investigação.

A este propósito, relativamente à sub-questão Q12, apenas houve lugar a um ciclo de IA, atendendo a que no final do estudo se deu por terminado o processo superviso proposto. Iniciar novo ciclo de IA exigiria reiniciar o processo superviso, o que estenderia a investigação para o ano letivo seguinte.

## **3.2 - Contextualização do Estudo e Caracterização dos Participantes**

A investigação realizou-se numa escola EB 2,3, no concelho da Maia, distrito do Porto, não constituindo local de trabalho (quadro de provimento) do investigador. A seleção desta escola deveu-se ao facto de esta ter implementado, desde o ano letivo de 2014-2015, a coadjuvação em sala de aula, assim como um processo de monitorização do trabalho dos docentes, fatores consentâneos com o tema e âmbito pretendidos pelo investigador.

### **3.2.1 - Participantes**

O estudo teve como participantes duas professoras de matemática, identificadas neste trabalho como P1 e P2, por questões de anonimato, segurança e proteção dos seus dados pessoais.

P1 e P2 são da mesma faixa etária, apresentando na altura desta investigação 38 e 39 anos respetivamente. Têm um percurso profissional semelhante, sendo docentes de matemática do 3ºciclo e ensino secundário, com um tempo de serviço de, respetivamente, 16 e 15 anos. Não sendo professoras do quadro da escola visada, encontravam-se pelo primeiro ano a lecionar na mesma.

Inicialmente desconhecidas do investigador, as docentes mostraram interesse e total disponibilidade em integrar este projeto, tendo colaborado, em trabalho de coadjuvação em sala de aula, com uma mesma turma.

Assim, fez também parte dos participantes da investigação, uma turma do 7ºano, composta por vinte alunos, na qual P1 era a sua professora titular na disciplina de matemática e P2 a sua professora coadjuvante.

O trabalho de campo desta investigação recaiu, portanto, sobre a ação pedagógica das duas docentes no acompanhamento desta turma, cujas características, descritas pelas mesmas e constantes no respetivo Plano de Turma (PT), a indicam como sendo constituída por um número significativo de alunos com dificuldades na disciplina de matemática (e, de um modo geral, às restantes), pouco empenhados e reveladores de falta de hábitos de estudo e de trabalho na sua generalidade e, ainda, por vários casos de alunos referenciados pelo seu recorrente e longo historial de mau comportamento e indisciplina.

Resumem-se, seguidamente, alguns dados sobre a turma, retirados do respetivo PT<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> O PT não foi colocado nos anexos atendendo ao seu volume de páginas.



- **Número de alunos:** 20 (12 rapazes; 8 raparigas);
- **Média de idades:** 12,4 anos;
- **Número de alunos com retenções:** 8 (6 com uma retenção; 2 com 3 retenções);
- **Taxa de insucesso à disciplina de Matemática no final do ano transato:** 55%
- **Número de alunos referenciados com dificuldades à disciplina de Matemática:** 16;
- **Número de alunos propostos para aulas de Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Matemática, no final do ano letivo transato:** 16;
- **Número de alunos alvo de procedimento disciplinar (com suspensão) no ano letivo transato:** 3
- **Número de alunos propostos para Plano de Ação Tutorial no início do ano letivo:** 6.

Fonte: Projeto de Turma

O comportamento da turma era considerado pelos docentes do conselho de turma, como insatisfatório. Apresentam-se seguidamente extratos das atas dos conselhos de turma de Avaliação dos primeiro e segundo períodos, onde se faz referência ao comportamento da turma:

“Na globalidade, os docentes consideram que o comportamento da turma é insatisfatório, uma vez que revelam um comportamento muito irregular, por vezes turbulento. Alguns alunos adotam um comportamento perturbador que prejudica o decorrer normal das atividades letivas, destacando-se os alunos números 3, 8, 13, 17, 20, 23 e 27. Os restantes alunos revelam igualmente uma grande desconcentração durante as aulas ao estabelecer conversas paralelas com os colegas do lado e rindo das situações que entretanto ocorrem durante a aula. Estas situações forçam os professores a constantes interrupções para estabelecer a ordem e retomar um ritmo normal de trabalho.”

Excerto da ata de 21 de dezembro de 2015

“Na globalidade, os docentes consideram que o comportamento da turma é insatisfatório uma vez que foram alvo da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula, com respetiva marcação de falta disciplinar os alunos números: 2, no dia 29 de janeiro à disciplina de educação visual; 3, no dia 12 de fevereiro à disciplina de educação visual e no dia 25 de fevereiro à disciplina de ciências físico-químicas; 13, no dia 19 de fevereiro à disciplina de geografia; 15, no dia 16 de março à disciplina de espanhol; e 20, no dia 17 de março à disciplina de educação física. Foi ainda apresentada uma comunicação interna por parte de uma auxiliar educativa relativamente ao aluno nº 13.

Os alunos nº 17 e 27 foram alvo de procedimentos disciplinares devido ao incumprimento sistemático do Regulamento Interno e da acumulação de medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula.”

Excerto da ata de 21 de março de 2015

O aproveitamento da turma era, também, considerado pelos docentes do conselho de turma, como insatisfatório, conforme se documentava, nas atas dos conselhos de turma. Os extratos seguintes, dizem respeito aos conselhos de turma de avaliação dos primeiro e segundo períodos:

“Na globalidade, os docentes consideram que o aproveitamento da turma foi insatisfatório, uma vez que apenas três alunos não obtiveram níveis inferiores a três, o que representa apenas 13% da turma. Com três ou mais níveis inferiores a três existem 15 alunos, o que corresponde a 65% da turma e desses 15, 10 têm nível inferior a três a Português e Matemática simultaneamente. A avaliação insatisfatória é comum às diversas disciplinas, mas salientem-se as disciplinas de Português, Inglês, História, Geografia e Matemática que ultrapassaram mais de 40% em níveis inferiores a três. As respetivas justificações estão expostas mais à frente nesta ata.

A turma, de uma forma global, apresenta muitas dificuldades na aquisição e aplicação dos conhecimentos e esta situação tem sido difícil de reverter, porque, para além das graves lacunas ao nível dos pré-requisitos, os alunos demonstram muita passividade no processo de superação das dificuldades reveladas. Os alunos não se envolvem na superação das suas dificuldades ao não realizar as tarefas propostas, ao não se fazer acompanhar de todo o material necessário à realização de todas as atividades letivas e ao adotar em contexto de aula uma postura de pouco interesse e desconcentração, sendo poucos os alunos que são ativos na consecução das atividades e na participação em contexto de aula.”

Excerto da ata de 21 de dezembro de 2015

“O conselho de turma considerou que o aproveitamento da turma foi insatisfatório uma vez que apenas três alunos (15%) não obtiveram níveis inferiores a três: nº10, nº 19 e nº 25. Dos restantes, doze alunos obtiveram três ou mais níveis inferiores a três, o que representa 60% da turma, e deste grupo sete obtiveram simultaneamente nível inferior a três a matemática e a português, ou seja 35%. Considerando a avaliação por disciplina, verifica-se que quatro disciplinas apresentam 40% ou mais de níveis inferiores a três: em português 50%, em inglês 45%, em matemática 55% e em geografia 65%.

Para além das dificuldades de aprendizagem evidenciadas por estes alunos, da ausência de conhecimentos básicos imprescindíveis para o acompanhamento e domínio das matérias lecionadas e do contexto familiar pouco favorável em que alguns dos alunos da turma vivem, estes resultados justificam-se também, nalguns casos, pela postura pouco responsável face à escola, pela falta de empenho e de interesse pelo estudo e, sobretudo, pela notória desvalorização da escola.”

Excerto da ata de 21 de março de 2015

Considerou-se, também, participante neste estudo, a figura central no processo de liderança da escola, o seu Diretor, tendo sido entrevistado na fase final da investigação, com o objetivo fundamental de dar a conhecer as suas perceções e posicionamento face a processos potenciadores de mudança e sua implementação, quer nas práticas dos professores, quer nas dinâmicas da própria escola, nomeadamente, a coadjuvação em sala de aula o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica.

### **3.2.2 - Desenvolvimento da Investigação**

A investigação teve início no mês de abril de 2016, no final do 2º período letivo, após aproximadamente seis meses de trabalho de coadjuvação da P1 e P2. Apesar de os contactos com a escola e com as participantes do estudo terem tido início algum tempo antes, foi apenas nesta altura que pudemos dar início às entrevistas iniciais às docentes P1 e P2 e às primeiras observações de aulas após consentimento de todas as partes envolvidas para a realização do estudo e de um trabalho prévio de preparação, quer dos instrumentos de recolha de dados, quer das condições de trabalho entre investigador e participantes.

Registe-se, porém, que houve necessidade de proceder a reajustes nos horários das professoras participantes e do investigador para que houvesse possibilidade de levar a bom termo os trabalhos de investigação.

Neste âmbito, estabeleceu-se também como condição, não se sobrecarregar as docentes intervenientes com trabalho adicional resultante da investigação, a pedido das mesmas, atendendo ao forte compromisso das professoras com um avolumado serviço docente diário.

Recorde-se que a investigação envolveu, como procedimento nuclear, a implementação de um processo de supervisão pedagógica, no qual se realizaram 8 ciclos de observação, sobre as práticas das docentes P1 e P2.

Este processo teve início com a fase de planificação, que se descreve a seguir.

Promoveu-se um conjunto de reuniões iniciais entre o investigador e P1 e P2, nas quais:

- foi dada uma explicação detalhada sobre os objetivos e âmbito da investigação;
- foi dada a conhecer e negociada uma planificação das atividades a desenvolver;
- as professoras fizeram uma caracterização geral da turma participante e identificaram os principais problemas na sua atividade pedagógica com os alunos da mesma, tendo-se, com base naqueles, definido e negociado os focos de observação a privilegiar no decurso do processo, atribuindo-se especial relevância aos seguintes:

- *A indisciplina* – atendendo a que se tratava de uma turma composta por vários alunos problemáticos, com largo historial de casos graves de indisciplina, protagonistas regulares de maus comportamentos, quer dentro, quer fora da sala de aula, desmotivados para a maioria das disciplinas e com interesses divergentes dos escolares.

- *O desenvolvimento do trabalho autónomo por parte dos alunos* – atendendo a que a turma era composta, na sua maioria, por alunos com dificuldades notórias na disciplina de matemática, revelando, por sua vez, falta de hábitos de estudo regulares e de trabalho autónomo.

Como resultado destas reuniões, foram definidos os objetivos da observação, com base em Reis (2011), a referir:

- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas das docentes;
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos;
- Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades;
- Estimular a partilha de conhecimento entre docentes;
- Contribuir para o desenvolvimento profissional das docentes;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino praticado e das aprendizagens dos alunos.

Foram, também decididos, em consenso, entre investigador e professoras participantes:

- os procedimentos de observação a adotar;
- os restantes focos de observação a considerar (organização, condução das atividades pedagógicas e a coadjuvação);
- a elaboração da grelha de observação focada a utilizar.

A fase seguinte, de ação do processo de IA, coincidiu com a implementação do processo de supervisão pedagógica, nomeadamente, com a observação de aulas, que decorreu uma vez por semana, em aulas de 50 minutos, durante dois meses, entre os meses de abril e maio, às terças-feiras, no horário das 11:25h às 12:15h.

Os ciclos de observação realizados, decorrentes do processo de supervisão pedagógica implementado, incidiram sobre a ação das docentes nas aulas coadjuvadas, cujas práticas pedagógicas, refira-se, foram pautadas por uma dinâmica de trabalho em estreita colaboração, pela qual a interação e a partilha foram características marcantes na sua atividade.

Relativamente aos procedimentos de observação, acordou-se a realização de ciclos de observação compreendendo as três fases interdependentes do ciclo superviso, descritos por Vieira (1993) -pré-observação, observação e pós-observação-, propondo-se para cada uma delas um conjunto de ações a realizar. Registe-se que a cada ciclo de observação coube, igualmente, um ciclo de IA. (*vide* tabela 1).

Fase do ciclo de observação do processo de supervisão	Ações a realizar	Fase do ciclo de IA (segundo Kuhn & Quigley (1997)), dentro do processo superviso
I. Momentos de pré-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar o observador sobre os aspetos da aula a desenvolver.</li> <li>• Analisar a planificação da aula.</li> <li>• Discutir aspetos a ser observados.</li> </ul>	Fase de Planificação
II. Momentos de observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir às aulas, com as duas docentes;</li> <li>• Registar acontecimentos observados.</li> <li>• Implementar ações de melhoria<sup>6</sup></li> </ul>	Fase de Ação
III. Momentos de pós-observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Troca de impressões sobre os acontecimentos decorridos na aula.</li> <li>• Reflexão sobre o desempenho das professoras em contexto de sala de aula, identificando-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aspetos da aula bem conseguidos;</li> <li>- aspetos menos bem conseguidos;</li> <li>- abordagens ou percursos alternativos.</li> </ul> </li> <li>• Formulação de sugestões de melhoria.</li> </ul>	Fase de Reflexão

**Tabela 1 - Desenvolvimento dos ciclos de observação**

<sup>6</sup> Implementação de ações de melhoria, quando propostas num ciclo anterior.

## **I. Os momentos de pré-observação**

Na fase que antecedeu cada sessão de observação, as docentes procederam à entrega de um plano de aula e informaram o investigador sobre:

- os conteúdos a lecionar;
- os objetivos a alcançar;
- o modo como se previa o desenvolvimento da aula, as estratégias e atividades;
- os recursos a utilizar;
- os instrumentos de avaliação a utilizar;
- a situação dos estudantes em termos de aprendizagem em relação aos objetivos da aula;
- outros aspetos considerados relevantes (ex.: Preocupações das professoras, aspetos relacionados com os alunos, etc.).

Nesta fase, promoveu-se o diálogo e a análise da planificação elaborada (*vide* Apêndice 5 - Planos de aula). Esta ação foi levada a cabo, de um modo geral, nos momentos que antecederiam as aulas observadas.

A informação recolhida nestes encontros revelou-se importante, pois permitiu perceber o grau de organização, de planificação e de colaboração no trabalho das duas docentes e, ao mesmo tempo, revelou-se facilitadora do trabalho de observação para o investigador, permitindo uma observação mais focada e disponibilizando elementos para uma visão mais esclarecedora do ambiente de aula pretendido. Foi, também, nestes momentos que houve disponibilidade para proceder a eventuais ou necessários ajustes na referida planificação.

## **II. Momentos de observação**

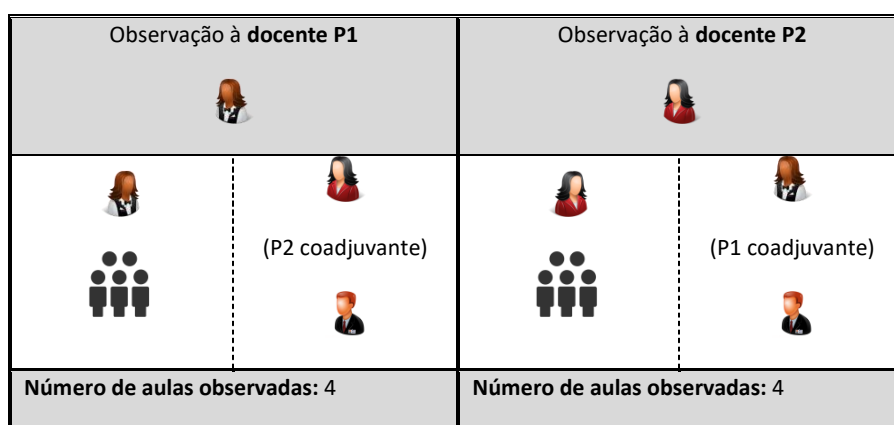
Nos momentos de observação da aula (fase de ação, dentro do processo superviso), houve lugar à recolha de dados recorrendo:

- à tomada de notas de campo – nas quais o investigador fez uma descrição sobre os acontecimentos relevantes da aula, com registos ocasionais de inferências ou percepções sobre a sua visão desses acontecimentos (*vide* apêndice 4 – Notas de Campo);
- ao preenchimento da grelha de observação focada, elaborada para o efeito.

No decurso das quatro primeiras sessões de observação, a professora P2 assumiu, paralelamente ao seu papel de coadjuvante, o papel de observadora da docente P1 em sala de aula, procurando-se, deste modo, incentivar a observação entre pares num contexto supervisoivo que permitisse, num trabalho em colaboração entre docentes e investigador, estimular a prática reflexiva e promover a melhoria das práticas pedagógicas.

No decurso das quatro últimas sessões houve lugar à inversão de papéis pelas docentes, isto é, a docente P2 assumiu o papel de professora titular e a docente P1 o de professora coadjuvante para que, deste modo, também P1 pudesse observar P2 na sua ação pedagógica, enriquecendo o trabalho entre pares.

Na figura 4, em baixo, ilustra-se a forma como as sessões de observação foram implementadas.



Legenda:





 Investigador	 Docente P1	 Docente P2	 Turma participante
--	--	--	--

Figura 4 – Esquema das sessões de observação de aulas.  
Fonte: elaboração própria

### III. Momentos de pós-observação

Nesta fase, o investigador e as docentes trocaram impressões sobre os acontecimentos decorridos na aula.

As reuniões pós-aula decorreram nos momentos subsequentes ao término da mesma (em intervalos de tempo de 15 a 20 minutos), de modo a que os dados recolhidos no decurso da observação fossem analisados imediatamente a seguir. Neste momento, foi sempre possível, no final de cada sessão, debater os principais aspetos que se salientaram e que

resultaram da ação pedagógica das docentes titular e coadjuvante, assim como do protagonismo dos alunos.

Deste modo, os momentos que se seguiram à aula foram, essencialmente, de reflexão sobre o desempenho das professoras em contexto de sala de aula, identificando-se:

- aspetos bem conseguidos;
- aspetos menos bem conseguidos;
- abordagens ou percursos alternativos;

havendo lugar à formulação de sugestões de melhoria, sempre que se considerou necessário e pertinente.

Estes elementos serviram de referência para a análise e reflexão, em conjunto, dos dados registados na grelha de observação focada, assim como de base para a elaboração de uma reflexão final conjunta, da qual constam, precisamente, os aspetos bem conseguidos e as sugestões de melhoria apontados (*vide* apêndice 3 – Grelhas de Observação).

A última fase do ciclo de IA - fase reflexão – que se centra no balanço e avaliação de todo o processo realizado e dos resultados obtidos, cumpriu-se no final do processo supervisivo, tendo como suporte a reflexão final conjunta entre P1, P2 e o investigador, aquando da entrevista final às docentes intervenientes, e as reflexões e conclusões do próprio investigador.

### 3.3 - A Recolha de Dados

A recolha de dados foi feita em ambiente natural e de forma sistemática, tendo-se feito uso de métodos qualitativos de investigação, recorrendo-se a um conjunto de técnicas e de instrumentos que Latorre (2004, p. 56) divide em três categorias:

1. **Técnicas baseadas na observação** – o investigador presencia em direto o fenómeno em estudo. Estão centradas na perspetiva do investigador.
2. **Técnicas baseadas na conversação** – enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação. Estão centradas na perspetiva dos participantes.
3. **Análise de documentos** – consiste na análise de materiais ou relatos escritos que se utilizam como fonte de informação e que se denominam por *documentos escritos*. Centra-se na perspetiva do investigador.

Latorre (2004, p. 54) agrupa as técnicas em três categorias ou tipos: *instrumentos*, *estratégias* e *meios audiovisuais*, conforme se representa na tabela 2:

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática	✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental	✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

Tabela 2 - Técnicas de recolha de informação.

Fonte: Latorre (2004)

As estratégias (entrevista, observação participante e análise documental), assim como os meios audiovisuais são referidos por Latorre (2004) como as técnicas mais utilizadas em IA, pelo que se optou por usá-las nesta investigação.

Assim, dentro das *técnicas baseadas na observação*, recorreu-se:

- à *Observação Participante*;
- às *Notas de Campo*;

realizadas, essencialmente, no decurso da observação de aulas das docentes intervenientes, no âmbito do processo de supervisão implementado neste estudo. Foram, ainda, utilizadas *Grelhas de Observação Focadas* como instrumentos de registo, no decurso das observações (*vide* apêndice 3 – Grelhas de observação).



Dentro das *técnicas baseadas na conversação*, recorreu-se:

- À *Entrevista Semiestruturada* – realizada às docentes intervenientes (primeiro na fase de iniciação do projeto de investigação e, posteriormente, no final da investigação) e ao Diretor da escola (*vide* apêndices 1 e 2);
- Ao *Focus Group* – Realizado a um grupo de 8 alunos da turma participante (*vide* apêndice 2).

Dentro da *análise de documentos*, recorreu-se:

- À análise de documentos oficiais da escola, nomeadamente, ao Projeto Educativo, ao Relatório da IGE (2013/2014), ao Plano de Turma, a Pautas de Avaliação da Turma, etc.

Seguidamente, é feita uma breve abordagem ao modo como as técnicas mencionadas foram utilizadas no decurso da investigação.

### **3.3.1 - Técnicas baseadas na observação**

#### **i. A Observação Participante**

A observação participante foi uma das principais estratégias utilizadas pelo investigador.

Segundo Latorre (2004, p. 57), a observação participante pode ser considerada como um método interativo que requer o envolvimento do observador nos acontecimentos ou fenómenos em estudo, possibilitando ao investigador aproximar-se de uma forma mais intensa das pessoas, das comunidades em estudo e dos problemas que o preocupam.

Deste modo, a escolha por este tipo de observação teve como propósitos não só a observação direta e a consequente descrição dos fenómenos em estudo - a *coadjuvação*, o *trabalho colaborativo* e a *supervisão* - mas também o envolvimento e intervenção do investigador, numa ação colaborativa com as docentes participantes, aquando da execução prática dos mesmos, com o objetivo de:

- gerar conhecimento, pela observação das práticas pedagógicas e pela interação colaborativa entre docentes e entre investigador e docentes;
- conduzir a melhorias quer na ação pedagógica das docentes, quer nas aprendizagens dos alunos; e
- suscitar a reflexão sobre o modo como os fenómenos em estudo (*coadjuvação*, *trabalho colaborativo* e *supervisão*) se podem inter-relacionar e ser geradores de

melhorias na qualidade do ensino ministrado e de desenvolvimento profissional dos docentes.

## **ii. As Notas de Campo**

Segundo Latorre (Latorre, 2004, p. 58), para registrar a informação, os observadores participantes utilizam registros abertos, de tipo narrativo descritivo, que contêm descrições detalhadas e amplas sobre os fenômenos observados, com o propósito de explicar os processos em desenvolvimento. Aquele autor considera que, nestes registros, o observador passa a ser o protagonista direto, uma vez que observa e registra durante e depois da observação.

De acordo com diversos autores, as notas de campo são, atualmente, um dos tipos de registro mais utilizados na metodologia qualitativa. Ainda Latorre (2004, p.58) refere que a IA é, por natureza, naturalista, no sentido de que proporciona a investigação dos fenômenos educativos dentro dos/em relação com os contextos em que têm lugar. Baseia-se no estudo de campo e faz um uso ótimo do mesmo, através das notas de campo.

Esta técnica de registro foi, por isso, utilizada neste estudo. Deste modo, cada sessão de observação sobre as aulas das docentes intervenientes foi alvo de um registro descritivo e simultaneamente reflexivo por parte do investigador, o qual fez nota de algumas reflexões, sob a forma de inferências, que decorriam das suas interpretações sobre os aspetos observados (*vide* apêndice 4).

## **iii. As Grelhas de Observação Focadas**

Segundo Reis (2011, p. 29) “a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da aula. As observações livres devem ser evitadas”.

Tendo por base este princípio, foram utilizadas grelhas de observação focadas, com o propósito de observar comportamentos e acontecimentos em áreas específicas, tendo os focos de observação sido previamente estabelecidos, em consenso, entre investigador e professoras participantes. Os focos de observação incidiram, essencialmente, sobre aspetos específicos decorrentes da prática pedagógica das professoras participantes, recorrendo-se, como auxílio nessa observação, a um conjunto de indicadores sobre os comportamentos observáveis relativos a esses aspetos. Os focos foram os seguintes:

**A – Organização** – no qual se pretendeu conhecer o grau de organização das docentes na gestão e planificação da aula. Neste foco foram realizados registos sobre os seguintes indicadores, considerados relevantes:

- Pontualidade das docentes;
- Início da aula com breve sumário sobre o ponto de chegada da aula anterior;
- Identificação dos principais objetivos da aula;
- Relacionamento entre tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es);
- Organização da aula no que concerne à relação entre objetivos e atividades;
- Uso adequado do tempo de aula;
- Término da aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.

**B – Condução das atividades pedagógicas** – no qual se procurou analisar a ação das professoras na condução das suas atividades pedagógicas. Os registos efetuados incidiram sobre os seguintes indicadores relativos à professora titular da turma:

- Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada;
- Expõe os conteúdos com clareza;
- Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala;
- Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula;
- Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos;
- Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem;
- Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...;
- A professora resume, no final da aula, os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam).

**C – Clima gerado com a turma/ Gestão da indisciplina/ Autonomia** – No qual se procurou conhecer e analisar, respetivamente:

- as opções das professoras na gestão do clima de sala de aula;
- a gestão dos aspetos relacionados com o comportamento e disciplina dos alunos;
- as opções de ensino das professoras no que respeita: às metodologias e estratégias adotadas em sala de aula; ao envolvimento e comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Ainda no âmbito da autonomia, procurou-se analisar a adequação dos ritmos de aula ao nível de desenvolvimento dos alunos, assim como verificar se o progresso dos alunos era alvo de atenção por parte das docentes.

**D – Coadjuvação** – no qual se procurou apreciar a atividade das docentes no seu trabalho de coadjuvação em sala de aula, nomeadamente, no que alude a aspetos como os seguintes:

- A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular;
- A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula;
- A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula;
- A professora coadjuvante mostra boa disponibilidade no auxílio aos alunos;
- A professora coadjuvante foca a sua ação num grupo específico de alunos;
- A professora coadjuvante auxilia todos os alunos que solicitam a sua ajuda;
- A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.

Os comportamentos observados foram classificados como *Nada Evidentes*, *Algo Evidentes* ou *Bem Evidentes*, durante/posteriormente a cada aula observada. As grelhas continham, ainda, espaços para comentários ou reflexões que, em alguns casos, foram preenchidos.

O conteúdo das grelhas foi, posteriormente, alvo de análise e reflexão e revelou-se de importância essencial no tratamento de dados (*vide* apêndice 3).

### **3.3.2 - Técnicas baseadas na conversação**

Tal como refere Máximo-Esteves (2008, p. 92), “a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” e, tal como se referiu anteriormente, amplamente utilizada na IA para recolha de dados. Latorre (2004, p. 70) refere a entrevista como uma técnica que proporciona informação sobre acontecimentos e aspetos subjetivos relacionados com as pessoas, as suas crenças e atitudes, as suas opiniões, valores ou conhecimentos que de outro modo não estariam ao alcance do investigador. Assim, segundo este autor, a entrevista permite descrever e interpretar aspetos da realidade social que não são diretamente observáveis, tais como sentimentos, perceções, emoções, intenções ou pensamentos, assim como acontecimentos que já ocorreram. A entrevista dá a conhecer as perceções e os pontos de vista do entrevistado, constituindo um complemento à observação.

Tal como já se referiu anteriormente, na presente investigação, foram utilizadas duas técnicas de entrevista muito comuns em investigação qualitativa – A *entrevista semiestruturada* e a *entrevista focalizada em grupo (focus group)*, passando-se a descrever o modo como se aplicaram.

#### **i. A Entrevista Semiestruturada**

Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 96) “a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua, entrevistador/entrevistado. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. Tem como ponto de partida um guião que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador”. Estes tópicos incluem um “conjunto de grandes questões (i.e., que aludem a temas amplos, pouco especificados) que são colocados a todos os respondentes, em momentos temporais distintos”, que “abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, evitadas de pormenor, que veiculam os pontos de vista do respondente.”

Segundo Amado (2014), neste tipo de entrevista (também designada por *semidiretiva*) apesar de existir um guião preparado pelo entrevistador, dá-se uma grande liberdade de resposta ao entrevistado, permitindo-se que este desenvolva as suas explicações e raciocínios segundo a direção que considere mais adequada, referindo os aspetos que considera mais significativos, de forma flexível e aprofundada.

As entrevistas levadas a cabo neste projeto, tiveram este pendor. Foram orientadas de acordo com um guião previamente elaborado, não havendo, no entanto, uma imposição rígida de questões, o que permitiu aos participantes entrevistados pronunciar-se de forma livre sobre os três temas propostos nesta investigação: a *coadjuvação*, o *trabalho colaborativo* e a *supervisão pedagógica* (vide apêndice 1 – Guiões de entrevistas).

As entrevistas foram registadas em suporte áudio, por meio de *áudio-gravador* e posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo (vide apêndice 2 – Entrevistas).

As entrevistas às docentes participantes foram realizadas em duas etapas:

- Entrevista inicial – realizada no início da investigação às docentes P1 e P2 separadamente;
- Entrevista final – realizada no término da investigação às duas docentes em simultâneo.

A entrevista realizada ao Diretor da Escola teve lugar no término da investigação e, de um modo geral, teve como principal propósito conhecer as suas percepções sobre aspetos relacionados com os três vetores desta investigação – a coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica, assim como a estratégia da liderança no que concerne à adoção de cada um destes processos na escola. (*vide* apêndice 1 – Guiões de entrevistas).

## **ii. O Focus Group**

Segundo Máximo-Esteves (2008) o *focus-group* é, atualmente, um recurso particularmente útil na IA. A sua mais-valia relaciona-se com a “necessidade de complementar a limitação dos dados provenientes das entrevistas estruturadas e individuais, dando oportunidade aos entrevistados para partilharem as suas experiências e pontos de vista” (p. 98). A mesma autora refere que “o grupo focalizado é composto por um conjunto de 5 a 10 pessoas familiarizadas com o tema em debate e cuja moderação está a cargo do professor-investigador, que pode utilizar qualquer tipo de guião, de acordo com diferentes propósitos do estudo” (*idem*, p. 98).

O *focus group* é essencialmente útil, para “conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interações e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 98). Latorre (2004, p. 76) acrescenta ainda que o objetivo é o de obter informação exhaustiva sobre as necessidades, interesses e preocupações de um determinado grupo social.

No presente estudo, o *focus group* foi realizado numa única sessão, na fase final da investigação, com um grupo de 8 alunos da turma participante, numa amostra representativa, composta por 2 alunos com bom aproveitamento à disciplina de Matemática, 2 com aproveitamento razoável, 2 com mau aproveitamento e 2 alunos repetentes. O objetivo essencial foi o de conhecer as opiniões e percepções dos alunos sobre (*vide* apêndice 1 – Guiões de entrevistas):

- a coadjuvação em sala de aula, desenvolvida pelas docentes intervenientes com a turma participante;

- o impacto da mesma na melhoria das suas aprendizagens e dos seus resultados escolares na disciplina de matemática.

Trabalho colaborativo e supervisão pedagógica, não foram diretamente visados nos objetivos do *focus group* realizado, atendendo a que o grupo focalizado integrava apenas alunos e, portanto, pouco familiarizados com a abrangência destes dois processos.

Registe-se que também esta entrevista foi registada em suporte áudio, por meio de *áudio-gravador* e posteriormente transcrita (*vide* apêndice 2) e sujeita a análise de conteúdo.

### 3.3.3 - A análise de documentos

Latorre (2004, p. 77) refere a *análise documental* como outra estratégia importante de recolha de informação. Os documentos escritos constituem, pois, uma fonte de informação privilegiada, essencialmente, quando vêm complementar outras estratégias, como a observação ou a entrevista, em situações em que estas são de difícil concretização.

A gama de documentos escritos é muito ampla, segundo Latorre (2004), podendo considerar-se: os documentos oficiais e pessoais, autobiografias, histórias de vida, diários, cartas, documentos escolares, comunicações, revistas, emails, etc.

A análise documental é, deste modo, uma atividade sistemática e planificada, que consiste em examinar documentos escritos com a finalidade de obter informação útil e necessária para responder aos objetivos da investigação.

Os documentos escritos agrupam-se, essencialmente, em duas categorias:

- *Documentos oficiais* – registos e materiais oficiais e públicos, disponíveis como fonte de informação.
- *Documentos pessoais* – documentos naturais (elaborados por iniciativa pessoal), documentos solicitados pelo investigador.

No presente estudo foram consultados documentos oficiais, nomeadamente:

- **Projeto Educativo de Escola**, a partir do qual se procurou conhecer os objetivos gerais e metas traçados, os critérios gerais de avaliação, assim como os critérios de avaliação específicos da disciplina de matemática e, ainda, alguns dados relacionados com a caracterização social, económica e cultural do meio envolvente.

- **Plano de Turma**, onde através da caracterização da turma se procurou conhecer o aproveitamento geral e comportamento dos alunos, assim como os casos particulares, no que respeita à indisciplina.

- **Relatório da Inspeção Geral da Educação** realizado no ano letivo de 2013/14 – no qual se procurou informação relevante sobre a apreciação da IGE relativamente: aos resultados académicos do agrupamento; à prestação de serviço educativo, no que toca ao planeamento e articulação, às práticas de ensino e à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; à liderança e gestão.

- **Pautas de avaliação** – nas quais se procurou conhecer o aproveitamento da turma à disciplina de matemática e sua evolução.

Foram também consultados documentos pessoais, solicitados pelo investigador, nomeadamente os planos de aula elaborados pelas docentes, com o objetivo de conhecer o grau de planificação e organização da atividade desenvolvida por cada professora, assim como os aspetos decorrentes da planificação da aula, como por exemplo, os conteúdos em abordagem, os objetivos da aula, as estratégias e atividades em desenvolvimento, os recursos previstos, a avaliação e instrumentos de avaliação propostos, etc.

### **3.4 - Procedimentos adotados no tratamento dos dados**

Atendendo ao facto de se estar perante um estudo de natureza qualitativa, utilizou-se a *análise de conteúdo* como técnica de tratamento dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos aplicados – entrevistas, dados decorrentes da observação de aulas e documentação.

Deste modo, de acordo com Bardin (2011, p. 95), o tratamento dos dados foi realizado atendendo às três fases fundamentais em análise de conteúdo:

1. a fase de *pré-análise*;
2. a fase de *exploração do material*;
3. a fase do *tratamento dos resultados*.

Na fase de *pré-análise* procedeu-se à organização dos dados obtidos a partir dos diversos instrumentos de recolha: (i) entrevistas (inicial e final) às docentes participantes, (ii) entrevista ao diretor da escola, (iii) *focus-group* realizado aos alunos da turma participante, (iv) dados resultantes da observação de oito aulas e documentos da escola.

Foi possível, nesta fase, estabelecer a relação entre as sub-questões de investigação e os dados extraídos dos diferentes instrumentos de recolha, como consta da tabela 3.



Sub-questões de Investigação	Instrumentos de Recolha de Dados					
	Entrevistas			Focus group	Observação de 8 aulas	Documentos
	Inicial às docentes	Final às docentes	Ao diretor da escola	aos alunos	Professoras titular e coadjuvante	Projeto Educativo; Projeto de Turma; Pautas de avaliação; Relatório da IGE (2013-14)
1. Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?	X	X	X		X	
2. Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?	X	X	X		X	
3. Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática pedagógica dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?	X	X	X		X	X
4. Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?		X	X	X	X	X

**Tabela 3 - Instrumentos de recolha de dados utilizados para dar resposta às sub-questões de investigação.**

Após a leitura “*flutuante*” dos documentos recolhidos, procedeu-se à definição das categorias relevantes para a orientação e interpretação dos dados, atendendo aos objetivos e questões de investigação propostos.

A tabela 4 indica o sistema de categorias adotado na análise de cada sub-questão de investigação.

Sub-questões de Investigação		Categorias
Q11	Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?	1-Conceito de coadjuvação
		2-Conceito de trabalho colaborativo
		3-Práticas de coadjuvação
		4-Práticas de trabalho colaborativo
		5-Fundamentos referidos pelos participantes
Q12	Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?	1-Conceito de supervisão pedagógica
		2-Práticas de supervisão pedagógica
		3-Fundamentos referidos pelos participantes

<b>Q13</b>	Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática pedagógica dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?	1-Impactos na prática letiva
		2-Impactos no desenvolvimento pessoal e profissional
<b>Q14</b>	Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?	1-Impactos sobre as aprendizagens dos alunos

**Tabela 4 – Definição de categorias, de acordo com as sub-questões de investigação.**

Na fase de *exploração do material* procedeu-se à codificação dos dados, organizando a informação recolhida com base nas categorias definidas.

Refira-se que na análise às entrevistas foram definidas unidades de registo, como indicadores das categorias, e identificadas as verbalizações dos intervenientes que contextualizavam cada unidade de registo no decurso da entrevista. Esta informação encontra-se sistematizada em tabelas ao longo do capítulo 4 – *Tratamento, análise e discussão dos dados*. A figura seguinte é um exemplo ilustrativo:

1ª questão de investigação

Categoria

Q1 1	Categoria: Conceito de Coadjuvação
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EDir
- Ajuda aos alunos com dificuldades	P1: Para mim, estamos professores a intervir junto dos alunos quando percebemos que há alunos com dificuldade em acompanhar determinado conceito, em iniciar determinado exercício... P2: (...) quando a turma tem muitas dificuldades, e dois professores em sala de aula conseguem abranger mais alunos em termos das dificuldades que eles têm.
- Controlo do comportamento da turma	P1: e depois há várias vertentes de coadjuvação, comportamento e a parte cognitiva. P2: (...) é o ajudar o professor titular da turma em termos de controlo de comportamento de turma, em que algumas vezes as turmas são coadjuvadas por esse motivo(...) Dir: (...) pelo facto de estar lá dois professores implicava que o controlo da aula podia ser maior (...)
- Professores ajudam um	P2: Mas eu acho que conseguimos abranger um leque muito maior de alunos porque hoje em dia com as

Unidades de registo

Verbalizações

**Figura 5 – Categorias, unidades de registo e verbalizações, na análise às entrevistas.**

Fonte: elaboração própria

Para facilitar o tratamento dos dados, as entrevistas foram codificadas do seguinte modo:

- P1 – Professora 1
- P2 – Professora 2
- Dir – Diretor da escola
- EiP – Entrevista inicial às professoras;
- EfP – Entrevista final às professoras;
- EDir – Entrevista ao diretor da escola;

- FG – *Focus Group* aos alunos;
- QI número – sub-questão de investigação (Ex: QI1 – significado: sub-questão de investigação 1);
- Q seguido de número – questão feita em entrevista (Ex: Q 2.1 – significado: questão 2.1 da entrevista).

Também, de modo a facilitar o tratamento dos dados recolhidos nas grelhas de observação, utilizou-se a seguinte codificação:

- AOnúmero – Aula observada (Ex.: AO1 – 1ª aula observada);
- BE – Bem evidente;
- AE – Algo evidente;
- NE – Não evidente.

Na fase de *tratamento dos resultados*, procedeu-se a uma descrição e interpretação dos dados, que permitiram a inferência de conhecimentos e de significados sobre a informação recolhida.

Deste modo, na procura de uma análise sustentada e de uma recolha de dados credível, e o mais coerente possível, procedeu-se:

- à *análise das entrevistas* – entrevistas inicial e final às docentes, entrevista ao diretor da escola e *focus group* de alunos - através das quais foi possível, entre outros aspetos relevantes, conhecer opiniões e perceções dos intervenientes sobre os processos em estudo – coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica.
- à *análise de dados decorrentes da observação de aulas* – pelos quais foi possível conhecer o comportamento e reação das docentes intervenientes (P1 e P2) quer na prática coadjuvada, quer relativamente ao processo de supervisão pedagógica implementado na fase de investigação.

Neste ponto a análise envolveu, essencialmente, os dados recolhidos: (1) nas grelhas de observação de aulas; (2) nas notas de campo; (3) nos planos de aula.

A análise dos dados decorrentes da observação de aulas constituiu, deste modo, um suporte de validação para a interpretação das entrevistas.

- à *análise de documentos* – pela qual foi possível confirmar e dar consistência a alguns dos dados analisados, resultantes das entrevistas e das observações realizadas.

De acordo com Aires (2015), a *triangulação* é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar.

As entrevistas, a observação participante e a análise documental utilizadas, constituíram um conjunto de estratégias que consideramos diversificadas, visando a triangulação dos dados, com o objetivo de garantir a fiabilidade e credibilidade ao estudo e encontrar respostas às sub-questões e respetiva questão de investigação.

No capítulo quatro, apresentamos o tratamento e análise de dados, por sub-questão de investigação.

## CAPÍTULO 4 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

---

Neste capítulo é apresentado o tratamento e análise dos dados obtidos durante o processo de investigação, assim como a sua discussão.

Tomando como linha orientadora a questão de investigação central deste projeto - *Poderá o trabalho colaborativo facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, resultando dos mesmos, impactos perceptíveis no desenvolvimento profissional dos docentes e na melhoria das aprendizagens dos alunos?* – procurou conhecer-se:

- a perceção dos principais intervenientes no estudo (docentes P1 e P2 e diretor da escola) relativamente ao conceito, as práticas e impactos resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da supervisão pedagógica;
- a reação das docentes intervenientes (P1 e P2) ao processo de supervisão pedagógica implementado na fase de investigação deste projeto.

Este conhecimento pretendia, ainda, dar resposta às sub-questões de investigação:

**Q11** - *Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?*

**Q12** - *Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?*

**Q13** - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática letiva dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?*

**Q14** - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?*

Conforme já se explicitou no capítulo anterior (*vide* cap. 3 – Metodologia), no tratamento e análise dos dados, procedeu-se a uma análise:

- das entrevistas realizadas aos participantes;
- dos dados decorrentes da observação de aulas;
- de documentos utilizados na pesquisa de informação.

Adotou-se como opção estratégica fazer, numa primeira fase, o tratamento e análise dos dados relativos a cada uma das sub-questões de investigação, separadamente, tomando-se como referência o sistema de categorias descrito no ponto 3.4 (*vide* cap. 3 – Metodologia).

Posteriormente, numa segunda fase, é feita uma discussão final dos resultados, com vista a integrar, de forma transversal, o conhecimento proporcionado pela exploração das quatro sub-questões.

#### 4.1 - Q11 - Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?

Um dos objetivos deste trabalho é o de compreender de que forma a coadjuvação em sala de aula funciona como veículo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos na mesma, atuando como “engrenagem” no desenvolvimento e funcionamento deste último.



**Figura 6 – Coadjuvação impulsionadora de Trabalho Colaborativo.**  
Fonte: elaboração própria.

##### 4.1.1 - Tratamento e análise dos dados relativos à Q11

Procurou dar-se resposta à primeira sub-questão de investigação, atendendo ao sistema de categorias representado na figura 7, mediante o conhecimento:

- dos conceitos que os intervenientes (docentes P1 e P2 e diretor da escola) apresentam sobre coadjuvação e trabalho colaborativo;
- do modo como, na prática letiva, se implementam a coadjuvação e o trabalho colaborativo, atendendo às conceções apresentadas no ponto anterior;



**Figura 7 – Análise da Q11 - Sistema de categorias.**  
Fonte: elaboração própria

- dos fundamentos referidos pelos participantes (docentes P1 e P2 e diretor da escola) sobre *se/o modo como* a coadjuvação em sala de aula impulsiona (ou pode impulsionar) trabalho colaborativo.

Relativamente ao conceito de coadjuvação apresentado pelos participantes no estudo (P1, P2 e diretor da escola), a análise de conteúdo às entrevistas realizadas permitiu fazer uma interpretação das suas perceções.

A tabela 5 resume as principais verbalizações dos intervenientes.

Q1 1	Categoria: Conceito de Coadjuvação
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EDir
<p>- A coadjuvação é uma forma de proporcionar ajuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aos alunos com dificuldades;</li> <li>• mais individualizada;</li> <li>• no estímulo à atenção e concentração na aula;</li> <li>• a um maior número de alunos;</li> <li>• no controlo dos comportamentos.</li> </ul>	<p><b>P1 (Ei Q2.1):</b> <i>Para mim é estarmos professores a intervir junto dos alunos quando percebemos que há alunos com dificuldade em acompanhar determinado conceito, em iniciar determinado exercício...</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.1):</b> <i>(...) quando a turma tem muitas dificuldades, e dois professores em sala de aula conseguem abranger mais alunos em termos das dificuldades que eles têm.</i></p> <p><b>P1 (Ei Q2.1):</b> <i>Portanto, inicialmente poderá ser o ajudar o aluno a estar mais concentrado e atento, e depois será, então, o ajudar de uma forma mais personalizada, individualizada, no momento, nos exercícios, acompanhar os alunos no que está a ser lecionado na aula.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.1):</b> <i>Mas eu acho que conseguimos abranger um leque muito maior de alunos porque hoje em dia com as turmas grandes, temos muitos alunos dentro da sala, dois professores conseguem cobrir muito mais do que um.</i></p> <p><b>P1 (Ei Q2.1):</b> <i>e depois há várias vertentes de coadjuvação, comportamento e a parte cognitiva.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.1):</b> <i>(...) é o ajudar o professor titular da turma em termos de controlo de comportamento de turma, em que algumas vezes as turmas são coadjuvadas por esse motivo(...)</i></p> <p><b>Dir (Q2.1):</b> <i>(...)pelo facto de estar lá dois professores implicava que o controlo da aula podia ser maior (...)</i></p>
<p>- A coadjuvação é uma forma de combate ao insucesso</p>	<p><b>Dir (Q2.3):</b> <i>Aquilo que me motivou com a coadjuvação foi que estava com insucesso escolar em algumas disciplinas.</i></p> <p><b>Dir (Q2.3):</b> <i>Nós olhávamos para algumas turmas do 9º e víamos muitas negativas, muito insucesso escolar, essencialmente a matemática. E então apostou-se na coadjuvação como uma forma de resolver o problema.</i></p>
<p>- A coadjuvação é uma forma de proporcionar aulas mais dinâmicas</p>	<p><b>Dir (Q2.1):</b> <i>Quando eu propus a coadjuvação aqui, a ideia era que aquela aula fosse uma aula diferente, que não fosse uma aula como as outras, pelo facto de estar lá dois professores implicava que o controlo da aula podia ser maior, mas a lógica era que fosse uma aula mais movimentada, mais mexida, mais trabalhada, mais participada pelos alunos, e que os dois professores chegassem para resolver isso.</i></p>
<p>- A coadjuvação é direcionada para aulas práticas</p>	<p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>(...) Como estas aulas são essencialmente práticas, é resolução de exercícios, há sempre mais exercícios que nós temos do que gostaríamos de fazer – nem sempre conseguimos fazer os exercícios todos – não. Muitas vezes, fazemos 3 ou 4 exercícios, só. Mas o importante é que eles os entendam e consigam acompanhar o ritmo que estamos a incutir, porque não adianta nada andar para a frente se eles não entenderem nada. (...)</i></p> <p><b>In:</b> <i>Vocês nunca dão uma aula teórica... é sempre prática neste espaço de coadjuvação...</i></p> <p><b>P2:</b> <i>É raro. Por vezes há uma parte da aula em que vamos inserir um conteúdo, e depois é prático. Tentamos que assim seja sempre. Prática.</i></p>
<p>- A coadjuvação envolve trabalho prévio de preparação</p>	<p><b>P1 (Ei Q2.1):</b> <i>E também a ajuda antes... o partilhar... o professor coadjuvante já conhece a turma e dizer «olha aquela estratégia não resultou, vamos mudar» ou «resultou muito bem, vamos aproveitar», portanto, acho que também há um trabalho prévio de coadjuvação que não é só a nível de sala de aula.</i></p>

**Tabela 5 – Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre o conceito de coadjuvação.**

Com base nestes dados, a coadjuvação parece ser, essencialmente, uma forma de proporcionar ajuda em sala de aula, com propósitos diversos, como por exemplo:

- prestar um apoio mais efetivo e individualizado aos alunos, em especial, aqueles que revelam maiores dificuldades na apreensão de conteúdos e na aplicação de conhecimentos;
- fornecer maior estímulo à atenção e concentração na aula;

- abranger um leque maior de alunos no apoio em sala de aula, face ao atual número significativo de alunos por turma;
- garantir maior controlo dos comportamentos dos alunos.

P1 e P2 consideram ainda a coadjuvação como um espaço de desenvolvimento da componente prática dos conhecimentos ministrados, de preparação dos alunos e de treino de matérias lecionadas, já que as aulas coadjuvadas são, essencialmente, de cariz prático, em que se aposta fortemente na realização de exercícios de aplicação.

Para as docentes, a coadjuvação parece ser uma estratégia que não se concretiza apenas em sala de aula, envolvendo, também, um trabalho prévio de preparação e análise em conjunto entre os professores titular e coadjuvante antes da aula.

A visão do diretor da escola também parece ir ao encontro da ideia de coadjuvação como mecanismo de combate ao insucesso escolar, capaz de mobilizar quer alunos, quer professores, para um maior envolvimento e uma participação mais ativa de ambos nas atividades realizadas em sala de aula, propiciados por uma gestão mais dinâmica das aulas, assim como por um maior controlo sobre os comportamentos dos alunos por parte dos docentes.

Através das entrevistas pretendia-se, também, dar a conhecer as conceções das docentes e do diretor sobre trabalho colaborativo.

Neste domínio, a tabela 6 resume as principais verbalizações dos intervenientes.

Q1 1	Categoria: Conceito de Trabalho Colaborativo	
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir	
- Trabalho colaborativo é importante	<p><b>P1 (Ei Q3.2):</b> In: Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante? P1: Sim.</p> <p><b>P2 (Ei Q3.2):</b> In: Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante? P2: <i>É. Nunca tive numa escola em que não fosse e tenho medo cada vez que mudo de escola que isso me aconteça (que vá parar a uma escola em que não haja trabalho colaborativo entre os docentes) ...</i></p>	
- Trabalho colaborativo é uma partilha do que envolve a prática docente	<p><b>P1 (Ei Q3.1):</b> <i>Trabalho colaborativo, acaba por se misturar, não é a mesma coisa que a coadjuvação mas, acaba por ser aquele trabalho prévio que nós fazemos para. A troca de materiais, a partilha de estratégias, formas de trabalhar com os alunos, o tipo de exercícios, a seleção desse tipo de exercícios (...) essa seleção, essa forma de como vamos lecionar os conteúdos, acho que isso é tudo forma de trabalho colaborativo.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q3.1):</b> <i>O trabalho colaborativo é nós fazermos um plano de aula mesmo que seja de forma informal mas em que ambas damos a nossa opinião e partilhamos o tipo de trabalho que queremos fazer e chegarmos a um consenso (...)</i></p> <p><b>Dir(Q3.1):</b> <i>Para mim é um trocar de experiências entre professores. Essencialmente isso, trocar experiências, trocar estratégias, trocar... fichas, o que entenderem... planificações, de forma a que saia um modelo. (...) Mas, se calhar... há uma coisa que nós não podemos abandonar, cada professor tem o seu método de dar a aula e tem a sua individualidade e, portanto, é essa que tem que trabalhar...</i></p>	
- Trabalho colaborativo é um tipo de trabalho que se projeta segundo objetivos comuns	<p><b>P2 (Ei Q3.1):</b> In: <i>Mas vocês têm objetivos comuns? Trabalham todos para o mesmo objetivo?</i> P2: <i>Sim... sim. O nosso objetivo é, principalmente, recuperar aqueles alunos que têm mais dificuldades (...)</i></p> <p><b>P2 (Ei Q3.10):</b> <i>(...) nós trabalhamos de uma forma a atingir o nosso objetivo, que é o de que eles (alunos) aprendam mais e melhor (...)</i></p>	



- Trabalho colaborativo envolve planificação conjunta	<p><b>P1 (Ei Q3.1):</b> Trabalho colaborativo, acaba por se misturar, não é a mesma coisa que a coadjuvação mas, acaba por ser aquele trabalho prévio que nós fazemos para.</p> <p>(...) essa seleção, essa forma de como vamos lecionar os conteúdos, acho que isso é tudo forma de trabalho colaborativo.</p> <p>(...) A forma como vamos avaliar, a forma como nos vamos colocar em termos de aula, a estrutura que vamos fazer, como é planificada, para mim é tudo trabalho colaborativo.</p> <p><b>P2 (Ei Q3.1):</b> O trabalho colaborativo é nós fazermos um plano de aula mesmo que seja de forma informal mas em que ambas damos a nossa opinião e partilhamos o tipo de trabalho que queremos fazer e chegarmos a um consenso (...)</p> <p><b>Dir (Q3.1):</b> O que nós queremos é que essa estratégia seja delineada pelo grupo, de uma forma colaborativa.</p>
- Trabalho colaborativo é um tipo de trabalho que se realiza informalmente, mas que carece de condições para a sua implementação.	<p><b>P2 (Ei Q3.1):</b> O trabalho colaborativo é nós fazermos um plano de aula mesmo que seja de forma informal mas em que ambas damos a nossa opinião e partilhamos o tipo de trabalho que queremos fazer e chegarmos a um consenso (...)</p> <p><b>P1 (Ei Q3.11):</b></p> <p>In: Considera que o trabalho colaborativo carece de criação de condições na escola para a sua implementação? (Ex.: horas de preparação, planificação e gestão, por ex.).</p> <p>P1: Precisa, necessita. Era importante, se não fosse possível (e já existiu), um horário conjunto entre todos, um horário conjunto para o mesmo nível, porque esta reunião informal poderia não ser possível entre todos nós. Bastava que um dissesse «Eu não posso» ou «Eu hoje não estou para aí virado» - podia acontecer... - Não acontece. Tenta-se sempre ajustar, mas era importante. Pelo menos, se não fossem todos, os professores do mesmo nível de ensino, isto é os do mesmo ano. Uma hora conjunta estar no nosso horário (que já existiu, noutras escolas)...</p>

**Tabela 6 – Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre conceito de trabalho colaborativo.**

P1 e P2 parecem, considerar o trabalho colaborativo uma prática importante na escola, concebendo-o como uma forma de trabalho que se desenvolve, essencialmente, na partilha entre colegas, sem que haja, necessariamente, um carácter formal nessa interação.

De acordo com as suas perceções, o trabalho colaborativo projeta-se, essencialmente, para o desenvolvimento da prática letiva, estando diretamente relacionado com a interação entre docentes, no âmbito:

- da planificação conjunta – pela qual os professores realizam em comum o trabalho prévio de aula, planificando e contribuindo de forma consensual para a gestão e operacionalização da mesma definindo, em conjunto, estratégias e formas de trabalhar com os alunos, formas e instrumentos de avaliação;
- da partilha daquilo que envolve a prática docente – ex: materiais pedagógicos, estratégias, etc;
- da concentração de esforços em torno de objetivos comuns, no domínio da prática letiva, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Também o diretor da escola indica entender o trabalho colaborativo como aquele que resulta da interação entre os docentes, baseado na partilha de experiências, estratégias, materiais, etc., sem que nessa interação os docentes anulem a sua individualidade ou o seu método de ensino.

A análise de conteúdo às entrevistas permitiu tomar conhecimento sobre o modo como a coadjuvação é colocada em prática pelas duas docentes participantes na sua atividade docente, assim como a ideia do diretor sobre o propósito da sua implementação na escola.

A tabela 7 resume as principais verbalizações dos intervenientes sobre as práticas de coadjuvação.

Q1 1	Categoria: Práticas de Coadjuvação
Unidades de Registro	Verbalizações EiP + Edir
- Há uma preparação da aula	<p><b>P1 (Ei Q2.2):</b> <i>Aqui nesta escola, uma vez que não há uma previsão de horário, em termos de horário desse trabalho conjunto, o que nós fazemos é, informalmente, dialogamos sobre o que é que vamos fazer na aula, o tipo de trabalho de exploração e os exercícios em que nos vamos centrar.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>Normalmente, no dia anterior à aula coadjuvada eu e a P1 fazemos o ponto da situação em que a turma está... a última aula que ela deu, o que é que vai trabalhar e depois falamos sobre o que vamos fazer na dia seguinte. Ela diz mais ou menos, hoje acabei isto, fiquei aqui, amanhã vou dar isto e isto, vamos desenvolver este tipo de exercícios, e eu tento auxiliar os alunos com mais dificuldade sempre, embora não negue ajuda a quem me pede, como é óbvio. É sempre nesse sentido, de uma forma informal, digamos, trocamos ideias sobre o que é que vamos trabalhar</i></p>
- A ação da professora coadjuvante recai, essencialmente, no apoio aos alunos com mais dificuldades	<p><b>P1 (Ei Q2.2):</b> <i>(...) dependendo das características dos alunos, mas também há aqueles alunos que poderão ir mais além... se numa aula nós temos exercícios em que os alunos que estão a um nível superior já fizeram, nós partimos para outra fase e o professor coadjuvante e o professor titular poderão intervir nessa circunstância. Claro que a nossa preocupação principal, não sei se poderei dizer, é a parte dos alunos que estão a um nível mais baixo.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>(...), e eu tento auxiliar os alunos com mais dificuldade sempre, embora não negue ajuda a quem me pede, como é óbvio.</i></p>
- A ação da professora coadjuvante abrange o auxílio à professora titular	<p><b>P1 (Ei Q2.2):</b> <i>eu acho que é um acordo que já está em nós, que é: se nós estamos como papel de coadjuvante e percebemos que há um grupo de alunos que não está a compreender, às vezes outra forma de explicar, outra maneira ou com base noutro exemplo que, se calhar, o professor titular não se lembrou... muitas vezes até o professor titular diz: «vê lá se tens outra forma de ajudar...». Sim... não há qualquer problema em intervir.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> <i>Sim. Eu acho que, por vezes estamos a resolver um exercício e até estamos a ir por um caminho que eles não entendem e o professor coadjuvante intervém de uma forma natural e explica de outra forma e eles até podem perceber melhor, ou não, pode não acontecer, mas existe outro processo de. Outras vezes estamos a resolver um exercício e pode-nos surgir uma dúvida e perguntarmos: «não achas que é melhor assim? Podes ir por este caminho»... Completamente à vontade! E às vezes também estamos a resolver um exercício e o que é que acontece, «olha, enganaste-te no cálculo...»</i></p>
- Titular e coadjuvante discutem a aula, no final da mesma	<p><b>P1 (Ei Q2.2):</b> <i>... Não fazemos uma reunião formal para isso, mas muitas vezes o que dizemos é do género «Olha, aquele aluno não estava bem...»... há o feedback do aluno que não trabalhou. Principalmente o aluno que não trabalhou, o aluno que não passou e, eventualmente, uma ou outra situação que não tenha corrido assim tão bem com os alunos. Isso é quase imediato, é uma conversa informal que vimos a falar após a aula. Vimos no caminho as duas e muitas vezes vimos a conversar sobre a aula.</i></p> <p><i>Uma vez que há preparação prévia, (...) o que pode acontecer, eventualmente, é o feedback de se resultou ou não resultou.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>No final da aula costumamos dizer, olha isto resultou, isto não resultou, este aluno não esteve bem, aquele esteve muito bem hoje, participativo, colaborativo, pediu muitas vezes ajuda, o que é bom, apesar de mostrar falta de autonomia, mas mostra interesse. Por isso, é de uma forma informal que vamos trocando ideias.</i></p>
- Há uma avaliação do trabalho desenvolvido	<p><b>P1 (Ei Q2.2):</b> <i>... Uma vez que a coadjuvação é um recurso que a escola tem, nós temos que dar feedback se se justifica a coadjuvação, que tipo de coadjuvação... e temos que fazer um relatório final de cada período e até para ajustar coadjuvações, ou seja, uma vez que não há para todas as turmas há que ver se aquela turma está realmente a necessitar ou se existe outra turma que precise mais naquele momento.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>No final de cada período, nós fazemos um texto, um balanço, que tem constar da ata do conselho de turma, sobre a coadjuvação. Fazemos um balanço sobre o que é que está a resultar. Tiramos uma conclusão em termos de resultados.</i></p> <p><b>Dir (Q2.5):</b> <i>Nós temos só as reuniões do grupo disciplinar (...) Há disciplinas que fazem (um relatório) ... há uma ou outra disciplina que faz e que me entrega depois (...). Eu este ano pedi (...) como eu não estava a ver resultados na pauta, pedi para ver o que é que estavam a fazer. Foi a única vez que se monitorizou assim... num caso específico... caso contrário, não. O grupo resolve, reúne-se... a disciplina...</i></p> <p><b>In:</b> <i>É dada essa gestão aos grupos disciplinares? Dir: Sim, sim, sim. Mas vai-se implementar.</i></p>
- O tipo de aula é, essencialmente prático	<p><b>P2 (Ei Q2.2):</b> <i>Como estas aulas são essencialmente práticas, é resolução de exercícios, há sempre mais exercícios que nós temos do que gostaríamos de fazer – nem sempre conseguimos fazer os exercícios todos(...).</i></p> <p><i>Por vezes há uma parte da aula em que vamos inserir um conteúdo, e depois é prático. Tentamos que assim seja sempre. Prática.</i></p> <p><b>Dir (Q2.1):</b> <i>Quando eu propus a coadjuvação aqui, a ideia era que aquela aula fosse uma aula diferente, que não fosse uma aula como as outras, pelo facto de estar lá dois professores implicava que o controlo da aula podia ser maior, mas a lógica era que fosse uma aula mais movimentada, mais mexida, mais trabalhada, mais participada pelos alunos (...).</i></p>

- Há um relacionamento de confiança entre as docentes	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b> In: O vosso relacionamento é de confiança? P1: Sim. (...) tem que haver confiança porque a partir do momento em que eu posso estar, não é a criticar, mas a apresentar alguma situação que não esteja a correr tão bem, a outra pessoa também tem que ser recetiva a isso. E acho que isso tem que haver. Acho que não é no sentido de criticar», ora fizeste mal isto, ora fizeste mal aquilo, ...», mas no sentido de ajudar em termos dos alunos. Acho que tem que haver esse elo de ligação entre os dois.</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> In: O relacionamento é de confiança? P2: Sim. (...) não nos sentimos minimamente avaliadas uma pela outra e temos confiança uma na outra. E eu acho que em termos de grupo, mesmo com os outros colegas eu acho que estamos todos à vontade uns com os outros...</p>
- Há um trabalho de colaboração entre as docentes	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b> In: Existe partilha de experiências ou de pontos de vista entre vocês, enquanto trabalham como titular e coadjuvante? Partilham materiais... P1: Sim, sim.</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> In: E vocês partilham experiências, pontos de vista, materiais, ... tudo isso? P2: Sim... tudo. (...) Antes de darmos um determinado conteúdo falamos «como é que vais dar, o que é que achas melhor... olha eu tenho lá um powerpoint, vou adaptá-lo, vou-te enviar e tu vê o que é que achas... olha eu tenho uma ficha ótima, uma tarefa ótima orientada que eu acho fantástica, mas vê o que é que tu achas...». Trocamos ideias, adaptamos e usamos os materiais em comum por muitas turmas.</p>
- A coadjuvação é um projeto da escola	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b> In: Sentes que este trabalho de coadjuvação é realizado apenas por imposição da escola? Ou achas que isto poderia ser uma opção estratégica do grupo disciplinar? P1: Eu penso que sim (opção estratégica do grupo disciplinar), a partir do momento em que aquelas turmas que não têm coadjuvação nós estamos a pedir que isso aconteça, por exemplo. Claro que isto acaba por ser uma imposição, por questão de horários.</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> É assim... no início isto faz parte do nosso horário, são eles (Direção) que põem as horas de cada uma das turmas (...) mas depois também existe uma abertura para as nossas sugestões e para as alterações, de acordo com os resultados que vamos obtendo e com as necessidades que vamos tendo.</p> <p>In: Quer dizer, nesta atmosfera deste grupo disciplinar em que trabalhas, tu até acreditas que isto poderia surgir de dentro do próprio grupo, se a escola não impusesse. P2: Sim. Sim.</p> <p><b>Dir (Q2.3):</b> Aquilo que me motivou com a coadjuvação foi que estava com insucesso escolar em algumas disciplinas. E depois... essencialmente preparar os alunos que iam fazer as provas finais. Na altura era o 6º e o 9º... In: Em que disciplinas se promove, preferencialmente, a coadjuvação em sala de aula? Dir: Essencialmente aquelas com menos sucesso (...)</p>

**Tabela 7 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre a implementação da coadjuvação na escola.**

De acordo com P1 e P2, na sua prática letiva em coadjuvação:

- há uma preparação da aula, que é marcada por encontros informais entre as docentes, nos quais é feito um ponto de situação da turma face à apreensão dos conteúdos em abordagem, diálogo sobre o tipo de trabalho que se vai realizar na aula e preparação prévia da mesma, de forma concertada entre as professoras.
- o tipo de aula é, essencialmente, de cariz prático, ocorrendo uma vez por semana (em algumas turmas – naquelas onde o insucesso é maior). O objetivo do diretor da escola é o de que as aulas coadjuvadas sejam mais dinâmicas e que envolvam uma participação maior por parte dos alunos.
- há uma discussão da aula pelos titular e coadjuvante, no final da mesma, que é feita informalmente. As docentes dialogam sobre o modo como a aula decorreu, trocando impressões sobre acontecimentos ocorridos ou sobre abordagens realizadas relativamente aos conteúdos, produzindo-se, posteriormente, um *feedback*, no qual é

discutido, essencialmente, aquilo que resultou, ou o que não resultou no decurso da mesma.

- a ação da professora coadjuvante no apoio aos alunos é feita dando prioridade, essencialmente, aos alunos que têm mais dificuldades. A ação da professora coadjuvante recai sobretudo sobre estes discentes, não sendo, no entanto, descurado apoio/atenção aos alunos com menos dificuldades ou que estão mais adiantados na sua aprendizagem.
- a ação da professora coadjuvante no auxílio à professora titular vai para além da simples assistência aos alunos, podendo, quando tal se justifica, auxiliar a docente titular numa explicação mais teórica ou na exposição alternativa de determinado conteúdo. Registe-se que a gestão de tempo de aula não constitui, para as docentes, uma prioridade na aula coadjuvada, atendendo a que o foco é o entendimento, apreensão e aprendizagem dos conteúdos, por parte dos discentes.
- a avaliação do trabalho desenvolvido é feita trimestralmente, mediante elaboração de um relatório, entregue ao órgão de gestão da escola, no qual se evidencia o trabalho realizado e os resultados alcançados. No entanto, segundo o diretor da escola, esse é um trabalho gerido essencialmente pelo grupo disciplinar.
- o ambiente de trabalho e o trabalho de colaboração entre as docentes manifesta-se numa relação de confiança, recetividade à crítica, partilha de ideias e recursos numa atmosfera de colaboração dentro e fora da sala de aula, sem constrangimentos pelo facto de estar presente outro docente na sala de aula.

A coadjuvação realizada pelas docentes P1 e P2 foi também um dos aspetos em destaque na observação das aulas. Assim, foi possível apreciar e tomar conhecimento sobre o modo como as professoras implementavam o processo em sala de aula.

Dos registos das notas de campo e da grelha de observação, que resultaram da observação das aulas às professoras, foi possível reconhecer, na sua generalidade, o bom envolvimento de ambas no processo de coadjuvação, constatando-se que, de um modo geral, trabalharam em estreita colaboração no sentido de promover melhores aprendizagens e motivação por parte dos alunos e ainda garantir o bom funcionamento da aula.

A coadjuvação constituiu, deste modo, um dos focos de observação das aulas supervisionadas.

O conjunto das evidências que permitiu obter uma imagem da forma como a coadjuvação funcionava em cada aula, consta da grelha de observação utilizada (*vide* apêndice 3), estando expresso na tabela 8 o cômputo das observações realizadas sobre o foco *coadjuvação*. Nesta

tabela sintetiza-se, assim, a frequência com que cada indicador se registou, de acordo com a escala: *nada evidente* (NE), *algo evidente* (AE) e *bem evidente* (BE).

Foco de observação: <b>D – Coadjuvação</b>											
Indicadores:	Docente observado: <b>P1</b>				Docente observado: <b>P2</b>				Frequência		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>1</b> – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.	BE	BE	-	BE	BE	BE	-	BE	-	-	6
<b>2</b> – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.	BE	BE	-	AE	BE	BE	-	BE	-	1	5
<b>3</b> – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.	BE	BE	-	BE	BE	BE	-	BE	-	-	6
<b>4</b> – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.	BE	BE	-	BE	BE	BE	-	BE	-	-	6
<b>5</b> – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.	BE	BE	-	BE	BE	BE	-	BE	-	-	6
<b>6</b> – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.	BE	BE	-	BE	BE	BE	-	BE	-	-	6
<b>7</b> – A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.	-	BE	-	-	-	-	-	BE	-	-	2
<b>Soma</b>									-	<b>1</b>	<b>38</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 8 – Grelha de codificação dos indicadores observados, relativos ao foco coadjuvação.**

A tabela 8 permite, desde logo observar que, de um modo geral:

- a estratégia de trabalho da professora coadjuvante era planeada com a professora titular.
- as professoras, titular e coadjuvante, mostraram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula. Registou-se que em apenas uma das aulas observadas o entendimento e dinâmica entre as duas professoras não foi tão evidente.
- a estratégia de trabalho da professora coadjuvante foi, de um modo geral, ajustada às necessidades dos alunos na aula.
- a professora coadjuvante mostrou sempre grande disponibilidade no apoio aos alunos.
- a professora coadjuvante focou, essencialmente, a sua ação num grupo específico de alunos (aqueles que tinham mais dificuldades). No entanto, auxiliava todos os que solicitavam a sua ajuda.

- a professora coadjuvante colaborou com a professora titular na exposição de conteúdos, sempre que essas situações se proporcionaram. Este item verificou-se somente nas aulas em que houve alguma exposição de conteúdos de natureza teórica, o que sucedeu apenas em 2 das aulas observadas (AO2 e AO8).

No que diz respeito às percepções sobre a existência de práticas de trabalho colaborativo incorporadas no trabalho de P1 e P2, a tabela 9 resume as principais verbalizações das professoras participantes e do diretor da escola, recolhidas nas entrevistas realizadas.

Q1 1	Categoria: Práticas de Trabalho Colaborativo
Unidades de Registo	Verbalizações EiP+ EfP + Edir
- Os professores realizam trabalho colaborativo	<p><b>P1 (Ei Q3.3):</b> <i>Há trabalho colaborativo no grupo de Matemática. Existe. Nos outros grupos não posso falar. Mas eu tenho a percepção que o grupo de trabalho que temos, mesmo que não houvesse coadjuvações, nós teríamos trabalho colaborativo.</i></p> <p><b>P1 (Ei Q3.5):</b> In: Há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nas dinâmicas de trabalho colaborativo? P1: <i>Sim. Principalmente aqueles que têm anos comuns (os mesmos níveis).</i></p> <p><b>P2 (Ei Q3.5):</b> In: Há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nas dinâmicas de trabalho colaborativo? Porquê? P2: <i>Há. No entanto, o trabalho colaborativo é realizado mais pelos professores que dão o mesmo ano de escolaridade.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef Q2.1):</b> In: Acha que se desenvolveu trabalho colaborativo entre docentes (titular e coadjuvante)? Como/ em que aspeto? P2: <i>Sim. Mesmo antes do Projeto (este projeto). Nós trabalhamos sempre em colaboração uns com os outros, principalmente os que estão a dar o mesmo ano de escolaridade.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef Q2.7):</b> In: Considera que existiu vontade de trabalhar colaborativamente? P1: <i>Sim.</i> P2: <i>Sim.</i></p> <p><b>Dir (Q3.2):</b> In: Considera que os docentes da escola realizam trabalho colaborativo? (Considera que existe essa cultura na escola? Em algum grupo disciplinar?) É algo que se pretenda para o Agrupamento? Dir: <i>Realizam, realizam. Há grupos que trabalham muito. Há grupos que sabem trabalhar, ou que já têm essas dinâmicas. Já.</i> In: <i>Estás a referir-te, por exemplo, ao de matemática?</i> Dir: <i>Matemática faz... alguns colegas... pode não fazer o grupo todo, mas alguns colegas fazem. Português também já faz. Físico-química faz, Ciências faz... o Inglês começa a fazer com alguns, não é o grupo todo, mas alguns professores já trabalham entre eles. Também depende um bocadinho da personalidade de cad... de um dos professores do grupo. Se um dos professores começar assim a falar, a falar, a falar, depois os outros vão por arrasto. E nós temos casos destes, que fazem isso.</i></p>
- Há partilha no trabalho dos professores	<p><b>P1 (Ei Q3.4):</b> <i>Há muita coisa que é feita via e-mail. A troca e a partilha de materiais é.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q3.4):</b> <i>As boas relações são necessárias. O resto já foi falado anteriormente (objetivos comuns, troca de materiais, testes feitos por todos, partilha de impressões, ...tudo feito em conjunto quase).</i></p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> In: <i>E vocês partilham experiências, pontos de vista, materiais, ... tudo isso?</i> P2: <i>Sim... tudo. Tudo o que fazemos, uma ficha de trabalho que façamos para uma turma, partilhamos com o grupo, as fichas de avaliação são feitas com os colegas que estão a dar o mesmo ano de escolaridade em conjunto, sempre, e partilhamos depois com todos. Antes de darmos um determinado conteúdo falamos «como é que vais dar, o que é que achas melhor... olha eu tenho lá um powerpoint, vou adaptá-lo, vou-te enviar e tu vês o que é que achas... olha eu tenho uma ficha ótima, uma tarefa ótima orientada que eu acho fantástica, mas vê o que é que tu achas...». Trocamos ideias, adaptamos e usamos os materiais em comum por muitas turmas.</i></p> <p><b>P2 (Ei Q3.5):</b> <i>(...) Esse trabalho colaborativo entre os colegas do 9º, não sei se por ser ano de exame também, por ser a primeira vez que temos as novas metas, é a primeira vez, por isso estamos sempre a apalpar terreno, qual será o melhor processo, qual não será, e existe uma partilha maior entre os colegas que estão a dar o 9º.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef Q2.1):</b> P2: <i>Nós trabalhamos sempre em colaboração uns com os outros, principalmente os que estão a dar o mesmo ano de escolaridade. Entre esses, falamos sempre sobre como vamos dar este tema, como é que vamos introduzir (determinado conteúdo), eu tenho um material que pode ser útil, vou partilhá-lo, vamos melhorá-lo... sempre... isso funcionou durante o ano todo.</i></p>

- Responsabilidades e resultados são partilhados pelos professores	<p><b>P1 (Ei Q3.4):</b> (...) os testes, nós tivemos aqui na escola dois períodos em que a Matemática fez testes conjuntos e, portanto, são decididos os exercícios, a estrutura, os critérios, para que possamos, mais ou menos, trabalhar dentro das mesmas exigências.</p> <p>(...) Sim... há muito trabalho que não está registado, e há também trabalho em que há uma reunião para se aprovarem os testes, os critérios... existe essa reunião, mas também existem aquelas reuniões que não estão registadas, que são combinadas entre nós... e todo o trabalho vai sendo feito até à parte final, que é, depois, a aprovação.</p>
- Trabalha-se em conjunto	<p><b>P1 (Ei Q3.4):</b> Há muita coisa que é feita via e-mail. A troca e a partilha de materiais é. Mas também há as reuniões informais. Combina-se um determinado horário, trabalha-se em conjunto;</p> <p>(...) Sim... há muito trabalho que não está registado, e há também trabalho em que há uma reunião para se aprovarem os testes, os critérios... existe essa reunião, mas também existem aquelas reuniões que não estão registadas, que são combinadas entre nós... e todo o trabalho vai sendo feito até à parte final, que é, depois, a aprovação.</p> <p><b>P1 e P2 (Ef Q2.1):</b></p> <p><b>P2:</b> Nós trabalhamos sempre em colaboração uns com os outros, principalmente os que estão a dar o mesmo ano de escolaridade. Entre esses, falamos sempre sobre como vamos dar este tema, como é que vamos introduzir (determinado conteúdo), eu tenho um material que pode ser útil, vou partilhá-lo, vamos melhorá-lo... sempre... isso funcionou durante o ano todo. Eu acho que é uma das mais-valias que temos no grupo.</p> <p><b>P1:</b> Também com os testes de escola que fomos tendo ao longo dos 3 períodos – tínhamos que estar em concordância, com os temas e com a forma como são lecionados...</p>
- A colaboração entre os professores ocorre de forma voluntária	<p><b>P1 (Ei Q3.11)</b></p> <p>In: Considera que o trabalho colaborativo carece de criação de condições na escola para a sua implementação? (Ex.: horas de preparação, planificação e gestão, por ex.).</p> <p><b>P1:</b> (...) Era importante, se fosse possível (e já existiu), um horário conjunto entre todos, um horário conjunto para o mesmo nível, porque esta reunião informal poderia não ser possível entre todos nós. Bastava que um dissesse «Eu não posso» ou «Eu hoje não estou para aí virado» - podia acontecer... - Não acontece. Tenta-se sempre ajustar, mas era importante.</p> <p><b>P2 (Ei Q3.11):</b> (...) O trabalho colaborativo ainda funcionaria melhor se nós tivéssemos um horário mais compatível uns com os outros, se tivéssemos uma hora – não letiva – para conseguirmos fazer isto. Nós fazemos isto tudo voluntariamente, mesmo isto da coadjuvação, quando nos juntamos antes um bocadinho, ou depois outro bocadinho, é tudo porque nós queremos - não faz parte do nosso horário.</p>
- O trabalho é realizado com referência a objetivos comuns	<p><b>P1 e P2 (Ef Q2.1):</b></p> <p>In: Ou seja, vocês trabalham todos com o mesmo objetivo?</p> <p><b>P1:</b> Sim... tendo em conta os alunos...</p> <p><b>P2:</b> ... depois adaptamos à turma, sempre.</p> <p><b>P1:</b> Exato.</p>
- Há confiança entre os docentes	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b></p> <p>In: O vosso relacionamento é de confiança?</p> <p><b>P1:</b> Sim.</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3)</b></p> <p>In: O relacionamento é de confiança?</p> <p><b>P2:</b> Sim. (...) não nos sentimos minimamente avaliadas uma pela outra e temos confiança uma na outra. E eu acho que em termos de grupo, mesmo com os outros colegas eu acho que estamos todos à vontade uns com os outros...</p>
- Existe uma boa atmosfera entre os docentes	<p><b>P2 (Ei Q3.3):</b> (...) Apesar de estarmos com outras pessoas, a relação é muito próxima entre as pessoas do nosso grupo.</p> <p>(...) Às vezes perguntam-me «gostas de estar na escola» e eu digo «gosto, tenho um grupo fantástico, o resto não sei...».</p> <p><b>P2 (Ei Q3.4):</b> As boas relações são necessárias.</p> <p><b>P1 e P2 (Ef Q2.1):</b></p> <p><b>P2:</b> (...) Nós trabalhamos sempre em colaboração uns com os outros, principalmente os que estão a dar o mesmo ano de escolaridade. Entre esses, falamos sempre sobre como vamos dar este tema, como é que vamos introduzir (determinado conteúdo), eu tenho um material que pode ser útil, vou partilhá-lo, vamos melhorá-lo... sempre... isso funcionou durante o ano todo. Eu acho que é uma das mais-valias que temos no grupo.</p>

**Tabela 9 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o trabalho colaborativo existente.**

P1 e P2 descrevem o grupo disciplinar como sendo bastante unido, dentro do qual se desenvolve um esforço coletivo, de interajuda e de confiança, numa boa atmosfera entre os professores, havendo, nesse sentido, uma contribuição de todos, dentro do grupo, para a melhoria da ação docente e da qualidade das aprendizagens dos alunos. De acordo com a opinião recolhida, esta interação ocorre, em especial, entre os docentes que se encontram a lecionar o mesmo nível de escolaridade, verificando-se:

- um espírito de partilha entre os docentes, ao nível dos materiais e experiências pedagógicos, impressões e ideias sobre conteúdos e práticas letivas, etc.;
- a realização de trabalho conjunto dos professores, ao nível da planificação e preparação das atividades letivas, na elaboração e adaptação de materiais pedagógicos, na definição de estratégias e formas de trabalhar com os alunos e na preparação de instrumentos e critérios de avaliação;
- a partilha de responsabilidades e de resultados, quer ao nível da avaliação realizada, quer ao nível do grau de exigência estabelecido, assim como na aprovação do trabalho realizado em grupo;
- a concentração voluntária de esforços em torno de objetivos comuns, na sua prática letiva.

As docentes participantes, embora considerem que a existência de trabalho colaborativo carece da criação de condições para a sua implementação e promoção, referem que este se estabelece (dentro do seu grupo disciplinar) de forma voluntária, havendo muito trabalho que não está registado (contactos e reuniões informais), fruto de uma dinâmica que se criou há alguns anos atrás com o Plano de Ação da Matemática (PAM) e que se enraizou em algumas escolas, como a que selecionamos para o estudo.

O diretor refere, ainda, que o “despertar” para estas dinâmicas de trabalho, no seio dos grupos disciplinares, depende um pouco da personalidade dos docentes e da sua abertura para iniciar práticas de trabalho colaborativo. Deste modo, havendo um professor a tomar esta iniciativa, os outros acabam por integrar o processo.

Nesta análise, pretendeu-se, ainda, conhecer de forma mais direta, as perceções das professoras P1 e P2, assim como do diretor da escola relativamente à Q11, pelo que se procedeu à análise de conteúdo dos *Fundamentos referidos pelos participantes*.

A tabela 10, resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre esta sub-questão.

Q1 1	Categoria: Fundamentos referidos pelos participantes
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir
- A coadjuvação impulsiona trabalho colaborativo entre docentes	<p><b>P1 (Ei Q2.10):</b> In: Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê? P1: <i>Sim, a partir do momento em que a coadjuvação implica um trabalho também prévio...</i></p> <p><b>P2 (Ei):</b> In: Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê? P2: <i>Sim. O facto de darmos a aula os dois, faz com que antes tenha de haver uma partilha do que é que vamos dar, como é que vamos dar, temos de tomar mais atenção aquele aluno ou a outro, por isso existe uma partilha maior</i></p>



	<p>a todos os níveis, quer antes, quer depois (da aula).</p> <p><b>P1 E P2 (Ef Q1.2):</b>  In: A coadjuvação foi relevante para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre as docentes, isto é, funcionou como processo impulsionador de trabalho colaborativo?  P1: Sim.  P2: Sim. Ajuda. Porque antes falamos sempre sobre o que vamos dar, como vamos dar, aceitamos as sugestões uns dos outros... e isso é um enriquecimento a todos os níveis.</p> <p><b>(Ef Q2.10):</b>  In: Considera a coadjuvação em sala de aula um bom precursor do trabalho colaborativo?  P2: Sim. Fundamental.  P1: Sim.</p> <p><b>(Ef Q2.2):</b>  P2: Uma coisa está ... (ligada à outra).  P1: Estão interligados.  P2: É impossível separar...  In: Vocês acham que o trabalho colaborativo funciona bem se houver coadjuvação?...  P2: Claro. (...)  In: E se houver trabalho colaborativo sem o colega lá estar (dentro da sala de aula coadjuvando)?  P1: Existe, só que, se calhar, não tem esta perceção de como é que vai resultar com os alunos.  P2: Exatamente.</p> <p><b>Dir (Q2.11):</b>  In: Considera a coadjuvação um processo indutor/potenciador de trabalho colaborativo entre os docentes?  Dir: Sim. Sim. E esse é o princípio. O princípio é, vamos dizer que há professores coadjuvantes... e depois os dois professores da turma e o coadjuvante deveriam ter que fazer um trabalho colaborativo. O que é que nós sentimos... ainda não há muito, por isso é que nós queremos para o ano avançar noutro sistema, que é obrigar a que... não só os dois, no caso em específico... mas a própria disciplina fazer trabalho colaborativo.</p>
- Deverá existir colaboração entre docentes no trabalho de coadjuvação	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b> Mas eu acho que tem que haver confiança porque a partir do momento em que eu posso estar, não é a criticar, mas a apresentar alguma situação que não esteja a correr tão bem, a outra pessoa também tem que ser receptiva a isso. E acho que isso tem que haver. Acho que não é no sentido de criticar», ora fizeste mal isto, ora fizeste mal aquilo, ...», mas no sentido de ajudar em termos dos alunos. Acho que tem que haver esse elo de ligação entre os dois.</p> <p><b>P1 (Ei Q2.10):</b> Tem que existir trabalho colaborativo, vai acabar por promover esse trabalho... porque numa coadjuvação, um professor que vá a assistir a uma aula ou ajudar numa aula, tem que saber minimamente o que se vai trabalhar nessa aula, e também ter parte ativa, porque se for necessário intervir, acaba por promover esse trabalho.</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b> (...) É um grupo de trabalho fantástico. E gostei imenso de vir para cá porque acho que existe uma parceria impecável.</p> <p><b>(Ei Q2.3):</b> (...) tenho conhecimento de que noutras escolas acontece que não estão lá a ajudar. Estão lá a avaliar e a criticar fora da sala de aula. Isso é péssimo. Isso não é uma parceria, não é? Isso já é uma crítica, e não construtiva.</p>
- Tem que existir confiança entre os docentes	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b> Mas eu acho que tem que haver confiança porque a partir do momento em que eu posso estar, não é a criticar, mas a apresentar alguma situação que não esteja a correr tão bem, a outra pessoa também tem que ser receptiva a isso. E acho que isso tem que haver.</p> <p><b>P2 (Ei Q3.5):</b> (...)</p> <p>In: Achas que isto (trabalho colaborativo) é uma coisa que se gera facilmente?  P2: Não acho que se gera facilmente. Acho que tem de haver confiança e uma boa relação entre os colegas.</p>
- Há Partilha no trabalho docente	<p><b>P1 (Ei Q2.3):</b>  In: Existe partilha de experiências ou de pontos de vista entre vocês, enquanto trabalham como titular e coadjuvante? Partilham materiais...?  P1: Sim, sim</p> <p><b>P2 (Ei Q2.3):</b>  In: E vocês partilham experiências, pontos de vista, materiais, ... tudo isso?  P2: Sim... tudo. Tudo o que fazemos (...)  (...) Trocamos ideias, adaptamos e usamos os materiais em comum por muitas turmas.</p> <p><b>(Ei Q2.10):</b> (...) existe uma partilha maior a todos os níveis, quer antes, quer depois (da aula).</p> <p><b>Dir (Q2.11):</b> (...) Mas queremos mais trabalho colaborativo. O facto de termos feito, ou estarmos a tentar fazer formação em trabalho colaborativo on-line para toda a gente do agrupamento é... (...) Nós já temos cerca de 70 e tal professores que estão formados...  (...) A ideia é que toda a gente do agrupamento esteja formada em trabalho colaborativo, essencialmente usando a plataforma que nós usamos que é através do Google Drive ou outras que podem ser. A partir dessa altura, todo este trabalho informático pode ser feito de uma forma colaborativa... uma reunião, uma ata, podem ser feitos de uma forma colaborativa... e isso queremos aplica-lo às disciplinas. Nós vamos colocar no nosso sistema informático uma pasta por disciplina onde os professores da disciplina podem ir aquela pasta de trabalho, colocam lá as fichas, colocam lá tudo o que quiserem, de forma a que toda a gente possa trabalhar de uma forma colaborativa... para já assim e depois vamos avançar o resto.</p> <p><b>Dir (Q2.11):</b> (...) Nós vamos colocar no nosso sistema informático uma pasta por disciplina onde os professores da disciplina podem ir aquela pasta de trabalho, colocam lá as fichas, colocam lá tudo o que quiserem, de forma a que toda a gente possa trabalhar de uma forma colaborativa... para já assim e depois vamos avançar o resto.</p>
- Realiza-se trabalho de preparação prévio às aulas	<p><b>P1 (Ei Q2.10):</b>  In: Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê?</p>

	<p>P1: <i>Sim, a partir do momento em que a coadjuvação implica um trabalho também prévio... Tem que existir trabalho colaborativo, vai acabar por promover esse trabalho... porque numa coadjuvação, um professor que vá a assistir a uma aula ou ajudar numa aula, tem que saber minimamente o que se vai trabalhar nessa aula, e também ter parte ativa, porque se for necessário intervir, acaba por promover esse trabalho.</i></p> <p>P2 (Ei Q2.3): (...) <i>Antes de darmos um determinado conteúdo falamos «como é que vais dar, o que é que achas melhor... olha eu tenho lá um powerpoint, vou adaptá-lo, vou-te enviar e tu vês o que é que achas... olha eu tenho uma ficha ótima, uma tarefa ótima orientada que eu acho fantástica, mas vê o que é que tu achas...».</i></p> <p>P2 (Ei Q2.10): <i>O facto de darmos a aula os dois, faz com que antes tenha de haver uma partilha do que é que vamos dar, como é que vamos dar, temos de tomar mais atenção aquele aluno ou a outro, por isso existe uma partilha maior a todos os níveis, quer antes, quer depois (da aula).</i></p>
- A coadjuvação permite observar as boas práticas	<p><b>P1 e P2 (Ef Q2.2):</b></p> <p>P2: (...) <i>Às vezes mudando de estratégias, porque achamos que a (aula) do colega funcionou melhor... porque nós assistimos a uma aula... eu às vezes tenho uma aula preparada e assistindo na aula anterior à da colega vejo o que é que não funciona e na aula a seguir já não aplico aquilo... aquilo que funciona melhor já vou aplicar... na aula a seguir vou aprofundar mais aquele passo porque sei que vai resultar, por isso...</i></p>
- O trabalho desenvolve-se em torno de objetivos comuns	<p><b>Dir (Q2.11):</b> (...) <i>A ideia é que toda a gente do agrupamento esteja formada em trabalho colaborativo, essencialmente usando a plataforma que nós usamos que é através do Google Drive ou outras que podem ser.</i></p>
- Há recetividade a sugestões e à crítica	<p><b>P1 e P2 (Ef Q2.2)</b></p> <p>P1: (...) <i>Eu não levo críticas, entre aspas, que a P2 possa dizer, no sentido negativo. Nunca. É sempre no sentido de «vou tentar...(melhorar)»... E ao contrário a mesma coisa. Nunca vi, da parte da P2, o eu dizer-lhe qualquer coisa e ela ficar... (zangada, ou ofendida...). Não ,...</i></p> <p>P2: <i>Por isso é que eu acho que a coadjuvação funciona se nós estivermos predispostas a colaborar, em termos de mudança de atitude, de aceitar sugestões de alterações ..., porque se for de outra forma, e eu sei que isso acontece, as coisas correm muito mal.</i></p>

**Tabela 10 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o modo como a coadjuvação impulsiona trabalho colaborativo.**

Para P1 e P2, o trabalho de coadjuvação promove o comprometimento entre os professores na condução das práticas letivas, na medida em que ambos, professor titular e coadjuvante, tomam parte ativa no processo.

A partir da análise às entrevistas, os intervenientes deixam também expresso que pela coadjuvação podem emergir bases de um trabalho colaborativo, na medida em que aquela pode proporcionar maior interação entre os docentes, estimulada:

- pelo trabalho prévio de preparação das aulas coadjuvadas, assim como pela análise do trabalho realizado;
- pela confiança que, segundo as docentes, deverá existir entre os professores envolvidos na coadjuvação;
- pela recetividade, que segundo as docentes, deverá existir face a sugestões e à crítica por parte dos colegas, ainda que, segundo as professoras, esta deva ser formulada de forma construtiva;
- pela partilha que se desenvolve pelos docentes – partilha de materiais, recursos, estratégias e experiências, assim como a troca de ideias, sugestões, conselhos, entre eles.

Da parte do diretor, é sua intenção estimular o trabalho colaborativo junto dos docentes na escola. O mesmo refere-se à coadjuvação como uma estratégia adequada para iniciar uma cultura colaborativa de escola.

Da entrevista ao diretor, depreende-se que a coadjuvação foi introduzida, também, como mecanismo impulsionador de trabalho colaborativo entre docentes, no entanto, estando a escola ainda no início da implementação destes processos (coadjuvação, trabalho colaborativo, processos supervisivos), não se observa ainda uma dinâmica de colaboração forte por entre os professores. É, deste modo, intenção do diretor desenvolver mais estratégias para além do trabalho de coadjuvação, recorrendo a outros mecanismos que promovam o trabalho colaborativo e o convertam numa cultura de escola. Nesse sentido, para além da coadjuvação em sala de aula, o diretor tomou como iniciativa promover ações de formação em trabalho colaborativo, *on-line*, para todos os docentes do agrupamento.

## 4.2 - Q12 - Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?



O segundo objetivo deste projeto consiste em compreender de que forma o trabalho colaborativo pode funcionar como meio facilitador de um processo de supervisão pedagógica.

**Figura 8 – Trabalho Colaborativo facilitador de SP.**  
Fonte: elaboração própria

Na procura de resposta a esta sub-questão, procedeu-se tal como para a Q11, i.e., foi feita uma análise de conteúdo às entrevistas realizadas às professoras e ao diretor da escola, assim como uma análise aos dados recolhidos nas observações das aulas das docentes intervenientes, de forma a conhecer-se a sua perceção sobre se/como o trabalho colaborativo que se estabelece entre os professores facilita (ou pode facilitar) a implementação de um processo de supervisão pedagógica.

Assim, na análise aos dados recolhidos procurou-se, essencialmente:

- conhecer as perceções dos intervenientes sobre o conceito de supervisão pedagógica;
- descrever o processo de acompanhamento dos professores adotado pela escola (a monitorização) e conhecer as perceções dos intervenientes sobre o mesmo;
- expor e explorar as perceções do investigador sobre as práticas em supervisão, registadas no decurso do processo de supervisão pedagógica levado a cabo no âmbito desta investigação, com as docentes P1 e P2;
- explorar os fundamentos referidos pelos participantes sobre esta sub-questão de investigação.

### 4.2.1 - Tratamento e análise dos dados relativos à Q12

Atendendo a que na sub-questão anterior - Q11 - já foi analisada a conceção dos intervenientes sobre trabalho colaborativo, assim como o modo como as docentes o integram na sua prática letiva, relativamente à Q12 a análise recairá, essencialmente, sobre o processo de supervisão pedagógica, de acordo com o sistema de categorias evidenciado na figura 9.



**Figura 9 – Q12 – Sistema de categorias.**  
Fonte: elaboração própria

As docentes participantes e o diretor da escola foram questionados nas entrevistas sobre o seu conceito de supervisão pedagógica.

Na tabela 11 registam-se as respostas diretas dos mesmos à questão colocada pelo investigador: *O que é para si supervisão pedagógica?*

Q1 2	Categoria: Conceito de Supervisão Pedagógica
Entrevistado	Respostas diretas dos entrevistados à questão: <i>O que é para si supervisão pedagógica?</i>
P1	<i>Supervisão pedagógica... consiste em ver como é que as coisas estão a funcionar, fazer um balanço sobre se está a correr bem, se as aulas correm bem, os próprios alunos... a prestação dos alunos... Muita gente encara a supervisão pedagógica de outra maneira... avaliar, ou alguém estar a avaliar. Eu não acho isso, acho que é a forma de ver como é que as coisas resultam em termos de sala de aula, o professor e o aluno também. Não apenas centrado no professor, embora muita gente pense que a supervisão é para ver como é que o professor faz, só. Para avaliar. Mas acho que é mais para aferir.</i>
P2	<i>Ora bem... A supervisão é... uma colega está na minha aula e está a observar e está a observar várias coisas... como é que eu reajo em termos de transmissão de conhecimentos, como é que eu reajo em termos de eu chamar a atenção em termos de comportamento, e eu acho que a SP não é uma avaliação, mas o facto de estar lá e no final me dizer um concelho «olha aqui podias ser melhor, aqui foste fantástica, não podias ser melhor...». Por isso não é uma crítica, mas é um concelho de manter, de não manter, para alterar coisas que nós não nos apercebermos na aula, pois nesta é impossível apercebemo-nos de tudo... por isso é que está lá outro colega, que se apercebe de coisas que nos passam completamente ao lado, e chamar-nos à atenção desse tipo de coisas que são necessárias – faz diferença depois para avançar da melhor forma... acho que resulta muito bem. Agora, não na posição de nos estar lá a avaliar se sou boa professora ou má professora, se tenho muitas falhas científicas, não acho que funcione assim. Isso não é supervisão pedagógica, isso é avaliação.</i>
Dir	<i>A supervisão pedagógica seria um modo de gestão das disciplinas... um modo de gestão... portanto, alguém, que podem ser os próprios professores, aliás têm que ser, porque são eles que estão a dar a disciplina, que conseguisse unif... não é uniformizar porque, como disse há um bocado cada professor tem a sua maneira de dar a aula, mas... tentar motivar da mesma forma alunos diferentes. Cada turma também tem a sua individualidade e a ideia era: eu no final de uma unidade sei que os alunos estão todos motivados para um objetivo, ou para aquele objetivo da disciplina (...).</i>

**Tabela 11 - Resposta direta dos intervenientes à questão: O que é para si supervisão pedagógica?**

Nas entrevistas destacam-se, ainda, outros aspetos mencionados pelos intervenientes, que ajudam a clarificar melhor o conceito de supervisão pedagógica que apresentam. O registo desses aspetos consta da tabela 12.

Q1 2	Categoria: Conceito de Supervisão Pedagógica
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + Edir
- É uma forma de acompanhamento do processo de ensino aprendizagem	<p><b>P1 (Ei 4.1):</b> <i>Supervisão pedagógica... consiste em ver como é que as coisas estão a funcionar, fazer um balanço sobre se está a correr bem, se as aulas correm bem, os próprios alunos... a prestação dos alunos... Muita gente encara a supervisão pedagógica de outra maneira... avaliar, ou alguém estar a avaliar. Eu não acho isso, acho que é a forma de ver como é que as coisas resultam em termos de sala de aula, o professor e o aluno também. Não apenas centrado no professor, embora muita gente pense que a supervisão é para ver como é que o professor faz, só. Para avaliar.</i></p> <p><b>P1 (Ei 4.1):</b> (...) <i>que permite ver como é que as coisas estão a funcionar...</i></p> <p><b>P2 (Ei 4.1):</b> <i>Supervisão é... uma colega está na minha aula e está a observar e está a observar várias coisas... como é que eu reajo em termos de transmissão de conhecimentos, como é que eu reajo em termos de eu chamar a atenção em termos de comportamento, (...).</i></p> <p><b>Dir (4.1):</b>  In: <i>É mais de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem...</i>  Dir: <i>É isso. O que nós queremos é ter a consciência que o grupo disciplinar... eu estou a acompanhar o grupo disciplinar à distância e o grupo disciplinar está a acompanhar os professores todos e está a motivar, ou mesmo a ensinar...</i></p>

- É um processo que envolve a observação da prática letiva	<p><b>P1 (Ei 4.1):</b> In: ... vês mais a supervisão como um processo de... P1: ...que permite ver como é que as coisas estão a funcionar...</p> <p><b>P2 (Ei 4.1):</b> Supervisão é... uma colega está na minha aula e está a observar e está a observar várias coisas... como é que eu reajo em termos de transmissão de conhecimentos, como é que eu reajo em termos de eu chamar a atenção em termos de comportamento, (...).</p>
- SP é uma forma de auxílio na prática pedagógica, que se desenvolve numa base da colaboração	<p><b>P1 (Ei 4.1):</b> (...) A partir do momento em que há o feedback (o que é que correu bem, o que é que não correu bem...) vejo o supervisor como alguém que está também para ajudar...</p> <p><b>P1 (Ei 4.1):</b> In: Não vês a supervisão como um processo de avaliação... vês mais a supervisão como um processo de... P1: ...que permite ver como é que as coisas estão a funcionar... In: De auxiliar a prática? P1: Sim.</p> <p><b>P2 (Ei 4.1):</b> (...) Por isso não é uma crítica, mas é um conselho de manter, de não manter, para alterar coisas que nós não nos apercebermos na aula, pois nesta é impossível apercebemo-nos de tudo... por isso é que está lá outro colega, que se apercebe de coisas que nos passam completamente ao lado, e chamar-nos à atenção desse tipo de coisas que são necessárias - faz diferença depois para avançar da melhor forma... acho que resulta muito bem.</p> <p><b>P2 (Ei 4.8):</b> A supervisão, para mim, faz a diferença nos conselhos e nas coisas que não nos conseguimos aperceber (relacionados com a aula), chamando-nos a atenção para (para esses pormenores)... Aí eu acho que é positivo... há coisa que eu não dava conta e o colega dá conta de determinadas coisas que eu nunca tinha reparado... isso é positivo...</p> <p><b>Dir (4.1):</b> (...) Eu não quero falar em controlo, mas é um bocadinho de ajuda no sentido de que o grupo olhe para cada um dos colegas e aproveite o melhor de cada um deles. In: Ou seja, será então... vocês têm esta filosofia da supervisão como um processo ... de auxílio na prática pedagógica... sempre para melhorar... Dir: Sim... sim.</p>
- É um processo que não se limita, simplesmente, à avaliação da prática docente	<p><b>P1 (Ei 4.1):</b> Muita gente encara a supervisão pedagógica de outra maneira... avaliar, ou alguém estar a avaliar. Eu não acho isso (...).</p> <p><b>P1 (Ei 4.1):</b> ...Não vejo a supervisão como um processo em que se está a avaliar. A partir do momento em que há o feedback (o que é que correu bem, o que é que não correu bem...) vejo o supervisor como alguém que está também para ajudar...</p> <p>In: Temos um pouco a ideia errada de que a supervisão serve apenas para avaliar os colegas... estamos ali à procura de o que é que não se faz bem... as falhas... onde é que o professor falha... P1: Poderá ser. Dentro da forma construtiva. Dizer aquilo que pode não ter corrido tão bem, mas porquê. (O supervisor deverá dizer) porque é que pensa de determinada forma e não dizer só «Olha aquilo correu mal...» só porque correu.</p> <p><b>P2 (Ei 4.1):</b> (...) e eu acho que a SP não é uma avaliação, (...).</p> <p>(...) Agora, não na posição de nos estar lá a avaliar se sou boa professora ou má professora, se tenho muitas falhas científicas, não acho que funcione assim. Isso não é supervisão pedagógica, isso é avaliação.</p> <p><b>Dir (4.3):</b> ... melhorar... nós não queremos controlar nada. É evidente que tem que haver um controlo... uma motivação...</p> <p>In: ...até porque a supervisão é um processo que também permite um controlo... Dir: Não queremos avaliar. O despacho da avaliação não fala em avaliação do professor no sentido da própria aula. Se ele quiser, ele é que se propõe para aulas observadas. In: (No vosso caso)... é mais de monitorização, acompanhamento e desenvolvimento... é esse o vosso objetivo? Dir: É. Agora é... mudei-lhe a palavra... de certeza que as pessoas aceitam mais facilmente. (risos)</p>
- SP é um processo de evolução (na prática pedagógica)	<p><b>Dir (4.1)</b> In: Ou seja, será então... vocês têm esta filosofia da supervisão como um processo de... Dir: ...de evolução...</p>
- SP é uma forma de gestão da prática dentro da disciplina	<p><b>Dir (4.1):</b> A supervisão pedagógica seria um modo de gestão das disciplinas... um modo de gestão... portanto, alguém, que podem ser os próprios professores, aliás têm que ser, porque são eles que estão a dar a disciplina, que conseguisse unif... não é uniformizar porque, como disse há um bocado cada professor tem a sua maneira de dar a aula, mas... tentar motivar da mesma forma alunos diferentes.</p>

**Tabela 12 - Perceções, das docentes e do diretor da escola, sobre o conceito de supervisão pedagógica.**

De um modo geral, quer as professoras intervenientes no estudo, quer o diretor da escola, percecionam a supervisão pedagógica como uma forma de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo as professoras, a supervisão é uma forma de verificar como funciona a prática pedagógica, isto é, “se esta está a surtir o efeito desejado ou não”, mediante a observação de

vários aspetos decorrentes da ação do docente em sala de aula e sobre o modo como se processa a aprendizagem dos alunos.

De um modo geral, pode dizer-se que para as docentes a supervisão pedagógica é um processo que:

- ocorre mediante observação, na qual o foco não recai apenas sobre a ação do docente, mas também sobre o comportamento na aprendizagem dos alunos e sobre toda a envolvência em sala de aula;
- se desenvolve como forma de auxílio na prática pedagógica, numa base de colaboração e de *feedback* construtivo entre docente e supervisor;
- não se limita, simplesmente, à avaliação da prática docente, mas antes à crítica construtiva e à melhoria da prática pedagógica.

O diretor da escola encara, ainda, a supervisão como:

- um processo de evolução na prática pedagógica;
- uma forma de auxílio na prática pedagógica;
- uma forma de gestão da prática pedagógica, dentro da disciplina (grupo disciplinar), pelos respetivos docentes,

visando a qualidade do ensino ministrado, a motivação e boas aprendizagens por parte dos alunos.

Relativamente às *práticas de supervisão pedagógica*, procurou-se, analisar:

- i. e conhecer o processo de monitorização estabelecido pelo órgão de gestão da escola, no acompanhamento da prática pedagógica de todos os seus docentes;
- ii. o modo como se procedeu ao acompanhamento da prática das docentes P1 e P2, no decurso da atividade supervisiva implementada no âmbito desta investigação;

procurando-se, igualmente, estabelecer uma comparação entre os dois processos experienciados pelas participantes.

#### **i. O processo de monitorização adotado pela escola**

Mediante análise de conteúdo das entrevistas realizadas às professoras participantes e ao diretor da escola procurou-se conhecer e analisar o modo como na escola é feito o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes, assim como saber se o processo que a escola adota – monitorização - configura uma prática de supervisão pedagógica.

Na tabela 13 resumem-se as principais verbalizações dos intervenientes que traduzem as perceções dos mesmos sobre o modo como esse acompanhamento se desenvolve na escola.

QI 2	Categoria: Prática de Supervisão Pedagógica
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- A supervisão é uma recomendação da IGE	<b>Dir (4.7):</b> (...) <i>Eu tenho... nós temos que seguir as recomendações da inspeção. Nós temos que chegar à supervisão, portanto, se eu conseguir gradualmente fazer isso...</i>
- A supervisão ainda não é bem aceite pelos docentes	<p><b>Dir (4.):</b> (...) <i>Ainda agora, na formação que nós fizemos sobre a promoção de estratégias para o sucesso escolar eu disse: «O erro está na palavra». Supervisão tem portanto... se se mudar a palavra, se calhar, os professores aceitam mais.</i>  <b>In:</b> <i>Como lhe chamarias?</i>  <b>Dir:</b> <i>Monitorização... foi o que nós fizemos. Nós, aquilo que implementámos aqui na escola foi monitorizar. (...) Nós fazíamos... não fazíamos conforme a inspeção nos propôs mas o medo estava na palavra. Então eu mudei-a. Se em vez de supervisão passar a monitorização, se calhar, deixa de ter a carga... não é pejorativa...</i>  <b>Dir (4.10):</b> (...) <i>Acho que se eu chegasse aqui e dissesse assim - «Olha eu tenho aqui um colega ou uma colega que é doutorado, ou mestrado. Vamos começar a implementar ... tumba, tumba, tumba... ver lá as aulas...» - isto era um pandemónio! Eu recordo-me o que foi as lutas na altura da avaliação com a Maria de Lurdes Rodrigues... era um terror aqui na escola.</i>  <b>P2 (Ei 4.1):</b> <i>Muita gente encara a supervisão pedagógica de outra maneira... avaliar, ou alguém estar a avaliar. Eu não acho isso, acho que é a forma de ver como é que as coisas resultam em termos de sala de aula, o professor e o aluno também. Não apenas centrado no professor, embora muita gente pense que a supervisão é para ver como é que o professor faz, só. Para avaliar.</i>  <b>P2 (Ei 4.6):</b>  <b>In:</b> <i>De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?</i>  <b>P2:</b> <i>Mal... de uma forma geral não gostam. Primeiro porque a maior parte não está habituada a ter alguém na sala de aula que não seja o próprio professor. Nós estamos (os profs de Matemática) - para nós é o habitual, do dia-a-dia. Depois têm precisamente a ideia de que estão a ser avaliados e por isso não é do agrado da maior parte. Há esta noção de associar a avaliação à supervisão e que não é positiva (cria desconforto nos professores).</i></p>
- A escola realiza uma monitorização da prática letiva	<p><b>P1 (Ei 4.3):</b> <i>Nós fazemos isso. Não lhe chamamos supervisão, mas chamamos-lhe monitorização, em que colegas vão ver, vão assistir a aulas. Aqui na escola tem-se essa prática. São colegas da mesma área (mesmo grupo disciplinar).</i>  <b>In:</b> <i>Quem promove essa monitorização é a direção da escola?</i>  <b>P1:</b> <i>Sim</i>  <b>P2 (Ei 4.3):</b> <i>Existe... existe uma aula no 1º e no 2º período para todos os professores, imposta.</i>  <b>Dir (4.):</b> <i>Monitorização... foi o que nós fizemos. Nós, aquilo que implementámos aqui na escola foi monitorizar.</i></p>
- A monitorização realiza-se mediante observação pontual de aulas com recurso ao preenchimento de uma grelha de observação simples	<p><b>P1 (Ei 4.3):</b> <i>É observada uma aula por período.</i>  <b>P2 (Ei 4.3):</b> <i>Existe... existe uma aula no 1º e no 2º período para todos, imposta.</i>  <b>Dir (4.):</b>  <b>In:</b> <i>Mas esta monitorização é uma coisa pontual... eles fazem uma vez por período...</i>  <b>Dir:</b> <i>Nós estamos a fazer uma vez por período, para já, (...).</i></p> <p><b>P1 (Ei 4.3):</b> (...) <i>Tenta-se que seja entre o grupo disciplinar ou alguém que possa fazer essa função e há um registo, uma grelha onde se regista...</i>  <b>In:</b> <i>Como é que ele faz? Faz o quê? Preenche uma grelha?...</i>  <b>P1:</b> <i>Preenche uma grelha, sim...</i>  <b>In:</b> <i>É uma coisa simples?...</i>  <b>P1:</b> <i>Sim. O colega vai verificar, por exemplo... uma das questões que me estou a recordar tem a ver com a gestão da aula, tem a ver com gerir conflitos – se se observou alguma situação, se promove a participação dos alunos... e aquilo é observado/não observado. Outras questões são por exemplo, se o professor tem estratégias diferenciadas... portanto é uma grelha que contém estes tópicos regista-se se é observado/não observado.</i>  <b>P2 (Ei 4.4):</b> (...) <i>Depois, no final de cada período temos um documento muito prático para respondermos a algumas questões sobre uma das aulas</i></p>
- Na monitorização, a função de observador é assegurada por outro docente, que pode ser: o coordenador de departamento, o coordenador de grupo disciplinar ou outros docentes do grupo disciplinar	<p><b>P1 (Ei 4.3):</b> <i>Aqui na escola tem-se essa prática. São colegas da mesma área (mesmo grupo disciplinar).</i>  <b>In:</b> <i>Não é o coordenador?...</i>  <b>P1:</b> <i>Não tem necessariamente que ser. Tenta-se que seja entre o grupo disciplinar ou alguém que possa fazer essa função e há um registo, uma grelha onde se regista... eu penso que é importante se houver feedback construtivo.</i>  <b>P2 (Ei 4.3):</b> (...) <i>Para nós, quem nos faz a supervisão (a professora quis dizer monitorização) é o professor que nos faz coadjuvação, por isso não sentimos diferença rigorosamente nenhuma. Noutros grupos acredito que sintam porque quem vai lá é o coordenador de grupo ou de departamento... por isso acredito que faça diferença... mas existe na escola para todos.</i>  <b>P2 (Ei 4.4):</b> <i>Os professores que fazem a coadjuvação é que fazem a supervisão pedagógica (a professora quis dizer: monitorização da aula). Sempre um diferente em cada período. Nunca é o mesmo. Num período foi um colega que me fez, neste já vai ser outro.</i>  <b>Dir (4.4):</b>  <b>In:</b> <i>Há na escola professores supervisores que realizem esse trabalho?</i>  <b>Dir:</b> <i>Não, não temos. Servimo-nos do momento...são os coordenadores de departamento, porque lá vão monitorizar a aula. Depois os coordenadores de disciplina e depois quem tem horas livres. Não há quem... «tu és</i></p>



	<p>supervisor, vais fazer isso...».</p> <p>In: Poderá ser até quem faz a coadjuvação...</p> <p>Dir: Sim, exato. Na maior parte das aulas é isso...</p>
- A monitorização tem objetivos	<p><b>Dir (4.):</b> (...). Aquilo que nós queríamos era olhar para a aula de maneiras diferentes. Uma era olhar para o professor e ver o que é que o professor poderia estar a fazer de menos bem. Numa segunda monitorização era olhar para os alunos e ver se os alunos participavam ou não, como é que participavam, se eram desordenados ou não, para depois dizer ao professor o controlo que tinha que fazer, e a terceira monitorização, que era feita por alguém da escola, era uma visão de alguém que não sabe da disciplina, que não sabe nada... Chegou à escola... que é aquilo que em algumas escolas fazem, que é o <b>amigo crítico</b>, que é alguém desconhecido. (...) Esta foi a primeira base da nossa monitorização.</p> <p><b>Dir (4.3):</b></p> <p>Dir: É sempre ajudar.</p> <p>In: Ajudar a melhorar... a melhorar as práticas...</p> <p>Dir: ... melhorar... nós não queremos controlar nada. É evidente que tem que haver um controlo... uma motivação...</p> <p>In: ...até porque a supervisão é um processo que também permite um controlo...</p> <p>Dir: Não queremos avaliar. O despacho da avaliação não fala em avaliação do professor no sentido da própria aula. Se ele quiser, ele é que se propõe para aulas observadas.</p> <p>In: (No vosso caso)... é mais de monitorização, acompanhamento e desenvolvimento... é esse o vosso objetivo?</p> <p>Dir: É. Agora é... mudei-lhe a palavra... de certeza que as pessoas aceitam mais facilmente. (risos)</p> <p><b>Dir (4.7):</b> (...) Eu tenho... nós temos que seguir as recomendações da inspeção. Nós temos que chegar à supervisão, portanto, se eu conseguir gradualmente fazer isso... pensando que o meu objetivo principal não é a supervisão... eu quero resultados. Só quero isso.</p>
- Supervisão e Monitorização são vistas como formas de avaliação pelos professores	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.1):</b></p> <p>P2: Olha, nós este ano tivemos supervisão (a professora quis dizer: monitorização) no 1º e 2º períodos, obrigatória. Mas a nossa supervisão, no nosso caso, no grupo de matemática, quem faz a supervisão é o colega que está a coadjuvar a aula. Nos outros grupos não foi assim.</p> <p>In: Mas isso não é uma supervisão... isso é apenas uma avaliação... ou uma monitorização...</p> <p>P2: E é... uma monitorização.</p> <p>P1: No nosso caso foi mais uma monitorização.</p> <p>In: Por exemplo, supervisão é mais aquilo que vocês fizeram (no presente projeto).</p> <p>Nós temos que encarar a supervisão como um processo... um processo que vai ajudar para o desenvolvimento profissional e pessoal de um colega...</p> <p>P2: E nós fizemos isso, quando fizemos o documento da supervisão (a professora queria dizer: preenchimento da grelha de monitorização da escola)... fizemos assim. Mas, nos outros grupos isso não funcionou assim. Porquê?</p> <p>Porque ia lá um professor de propósito, pois eles não têm coadjuvação, só se sentava a fazer a supervisão.</p> <p>P1: ...Além de poder ser colegas que nem de matemática são... (nem são da disciplina)</p> <p>In: Isso é mesmo avaliação (apenas)...</p> <p>P1: Exatamente. Portanto, depende, de quem está a fazer essa observação de aula.</p> <p><b>P2 (Ei 4.6):</b></p> <p>In: De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?</p> <p>P2: Mal... de uma forma geral não gostam. Primeiro porque a maior parte não está habituada a ter alguém na sala de aula que não seja o próprio professor. Nós estamos (os profs de Matemática) - para nós é o habitual, do dia-a-dia. Depois têm precisamente a ideia de que estão a ser avaliados e por isso não é do agrado da maior parte. Há esta noção de associar a avaliação à supervisão e que não é positiva (cria desconforto nos professores).</p> <p><b>P2 (Ei 4.10)</b> ... Repara eu penso assim: se eu estiver a dar uma aula, e estou habituada com os colegas lá, se for lá a minha coordenadora de departamento, eu não faço a menor ideia de como é que ela é em termos de o que é que ela vai pensar numa aula que ela vai supervisionar... não sei se ela me vai avaliar mesmo. Então não estou tão à vontade. Por isso, quando é uma supervisão de uma pessoa que tu não conheces de lado nenhum, estás um bocadinho mais retraída, estás mais constrangida... eu acho diferente. Pior! Pior porque não estás à vontade, não quer dizer que a colega até seja acessível... mas tu não sabes. Acho que é preciso conhecer primeiro a pessoa...</p>

**Tabela 13 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre o processo de monitorização na escola.**

De acordo com o diretor da escola, a ideia da possível implementação de uma supervisão pedagógica sobreveio da última avaliação externa realizada (no ano letivo de 2013/14), como recomendação da IGE, tendo em vista uma concretização mais efetiva do primeiro objetivo geral do projeto educativo do agrupamento - promover o sucesso escolar dos alunos. (Vide anexo 3 – Relatório da IGE).

No entanto, assumindo que a implementação de uma supervisão pedagógica na escola seria alvo de alguma resistência por parte do corpo docente, uma vez que os professores lhe

associam, normalmente, um carácter de avaliação e de inspeção (o qual rejeitam) e, ainda, considerando que o próprio termo “supervisão” é, habitualmente, gerador de expectativas negativas da parte dos professores, o diretor optou pela introdução, na escola, de um processo simplificado de acompanhamento da prática pedagógica, o qual designou por “monitorização”. Na sua perspetiva, a monitorização visa a implementação gradual de processos de acompanhamento da prática pedagógica, sem a tensão e ansiedade que a supervisão pedagógica gera no corpo docente.

Esta monitorização está a realizar-se mediante observação pontual de aulas com recurso ao preenchimento de uma grelha de observação simples (Ficha de Monitorização de Aula), na qual os itens em análise são classificados segundo uma escala de *observado/não observado*. (Vide anexo 4).

Nesta grelha dá-se ênfase a aspetos mais gerais decorrentes da prática pedagógica do professor, nomeadamente, se este:

- utiliza uma linguagem adequada ao nível etário dos alunos;
- adequa as estratégias pedagógicas e os recursos à turma;
- organiza a aula de acordo com o tempo disponível e as características da turma;
- envolve os alunos nas tarefas/atividades propostas;
- incentiva o trabalho colaborativo e a interajuda entre os alunos;
- promove um ambiente de respeito mútuo, facilitador de aprendizagens;
- resolve os conflitos em sala de aula, tomando medidas pedagógicas adequadas.

Procede-se, deste modo, à observação de uma aula por período, de cada professor, em todos os grupos disciplinares, sendo a função de observador assegurada por outro docente, que pode ser o coordenador de departamento, o coordenador do grupo disciplinar ou outro colega dentro do grupo disciplinar.

De acordo com os procedimentos adotados pela escola, na monitorização de aulas o professor observador deverá dar conhecimento da grelha preenchida ao professor observado. Posteriormente é feita, nos grupos disciplinares, a análise das grelhas, sempre com o objetivo da melhoria das práticas pedagógicas. As conclusões e sugestões do grupo são, depois, apresentadas em reunião de departamento.

De acordo com o diretor da escola, a monitorização tem como objetivos:

- obter diferentes visões sobre a aula;
- observar o trabalho do professor;
- observar o trabalho dos alunos, a sua participação na aula e os seus comportamentos, de modo a definirem-se estratégias de ação junto do professor;
- a observação da prática letiva por alguém “externo” à disciplina (futuramente) – aquilo a que se denomina de “amigo crítico”, que proporcione uma visão imparcial do trabalho pedagógico desenvolvido na aula;
- melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
- acompanhar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem sem propósitos de controlo ou de avaliação dos docentes.

No caso do grupo de matemática, do qual fazem parte as docentes P1 e P2, a monitorização é feita, normalmente, pelo professor que realiza a coadjuvação em sala de aula, em momento acordado pelos professores titular e coadjuvante. Nos restantes grupos disciplinares, a monitorização é feita pelo respetivo coordenador de grupo disciplinar, ou pelo coordenador do respetivo departamento.

Nas entrevistas, verifica-se que P1 e P2 designam por “supervisão” o processo de monitorização de aulas que se realiza na escola, havendo lugar a alguma confusão nos termos empregues, embora tenham noção de que a supervisão pedagógica configura propósitos mais abrangentes (tal como ficou patente anteriormente, aquando da análise às suas conceções sobre supervisão pedagógica).

Constata-se, porém, que associam a esta monitorização, que é realizada pontualmente, um certo pendor avaliativo, mais ainda se no papel de quem monitoriza estiver, por exemplo, o coordenador de departamento, atendendo a que, segundo as docentes, este não acompanha habitualmente, de forma continuada, a prática letiva dos docentes. Deste modo, as professoras mostram preferir ser acompanhadas na monitorização da sua prática letiva pelos colegas coadjuvantes.

## **ii. Sobre o processo de supervisão implementado**

O processo de supervisão empreendido no âmbito desta investigação incidiu sobre as aulas das docentes P1 e P2, integrando 8 ciclos de observação, conforme já referido anteriormente

(vide Cap. 3 - Metodologia), no qual o investigador desempenhou o papel de supervisor e P1 e P2, de supervisandas.

Dos registos que resultaram dos ciclos de observação, foi possível perceber o comportamento das docentes em ambiente de supervisão, nas diferentes fases do processo.

As percepções do investigador constam das grelhas de observação preenchidas (vide apêndice 3) e apresentam-se resumidas na tabela 14:

Comportamento das docentes em ambiente de supervisão – percepções do investigador		Aulas Observadas								Frequência		
		P1 titular				P2 titular						
		AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
Fase de pré-observação	As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
	As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
	As docentes mostraram-se colaborantes com o observador.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
Fase de observação	As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
	As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas.	NE <sup>7</sup>	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	1	0	7
	As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
Fase de pós-observação	As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. <i>(No que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)</i>	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
	As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador.	BE	BE	BE	BE	BE	NE <sup>8</sup>	BE	NE <sup>2</sup>	2	0	6
	As docentes propuseram sugestões de melhoria.	BE	BE	NE	NE	NE	NE	NE	NE	6	0	2
Soma										9	0	63

AO – Aula Observada; BE – Bem evidente; AE – Algo evidente; NE – Não evidente

**Tabela 14 – Comportamento das docentes em ambiente de supervisão – percepções do investigador.**

Da análise efetuada aos dados obtidos, verifica-se que P1 e P2:

- mantiveram sempre o observador (no papel de supervisor) informado sobre o modo como planificavam a aula, mantendo-o antecipadamente a par das ações a desenvolver em cada aula e entregando, sempre, o respetivo plano de aula;

<sup>7</sup> As docentes não implementaram sugestões de melhoria por se tratar da primeira aula observada.

<sup>8</sup> Nesta aula não foram feitas sugestões de melhoria.

- mantiveram um trabalho de estreita colaboração nas atividades desenvolvidas em sala de aula e evidenciaram trabalho de parceria e colaboração na planificação e preparação da mesma;
- mostraram uma postura de abertura e de colaboração para com o observador, dialogando e partilhando estratégias, dúvidas e preocupações;
- as docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso das aulas observadas. A presença do observador pareceu não exercer perturbação sobre a sua ação em sala de aula;
- implementaram a maioria das sugestões propostas ao longo do processo;
- refletiram sobre a sua prática letiva – aspeto evidente, essencialmente, no término de cada aula observada, e aquando da formulação da reflexão final conjunta, na qual as docentes tinham parte ativa, analisando com o observador os factos decorrentes da aula ministrada, refletindo sobre os aspetos bem conseguidos e os aspetos a melhorar;
- aceitaram todas as sugestões de melhoria propostas pelo observador (exceto nos momentos em que não houve lugar a essas sugestões – AO6 e AO8);
- na apresentação de sugestões de melhoria, mostraram uma postura de expectativa e de recetividade, tendo sido mais discretas neste âmbito, uma vez que a maior parte das propostas partiu do investigador.

De um modo geral, há a salientar a grande abertura e recetividade evidenciadas pelas docentes face à supervisão realizada, assim como a participação empenhada no sentido de implementar ações conducentes à melhoria da sua prática pedagógica e às aprendizagens dos seus alunos.

Destaque-se, contudo, a postura das docentes no que concerne à formulação de sugestões de melhoria. Neste âmbito, evidenciaram alguma reserva e expectativa, aguardando, normalmente, pelas sugestões que partiam do investigador, intervindo de forma mais discreta, manifestando, posteriormente, concordância ou dando a sua opinião. Assim, as sugestões foram alvo de reflexão da sua parte e, sempre que possível, aplicadas no decurso da investigação realizada.

Foi, assim, notória, para o investigador, a naturalidade com que as docentes encararam o processo de supervisão realizado, mostrando ao longo do mesmo segurança e à vontade, quer no trabalho desenvolvido em sala de aula, quer no trabalho de preparação para a atividade letiva, quer, ainda, na relação entre ambas e com o investigador. Denotou-se, na sua ação, um

trabalho rotineiro de colaboração, que proporcionou uma fácil integração do processo de supervisão, fazendo com que o mesmo parecesse fazer parte dessa rotina.

Finalmente, procurou-se, nos *fundamentos referidos pelos participantes* ao longo das entrevistas realizadas, conhecer de modo mais contundente, as percepções das professoras P1 e P2, assim como do diretor da escola, relativamente à Q12 - *Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?* – tendo os intervenientes, como base para as suas considerações, a experiência vivenciada no âmbito do processo de monitorização, do processo de supervisão implementado neste projeto, do trabalho colaborativo estabelecido dentro do grupo disciplinar e do trabalho em coadjuvação que, rotineiramente, se realizava desde o início do ano letivo.

A tabela 15 resume as principais verbalizações que permitem interpretar essas percepções dos intervenientes.

Q1 2	Categoria: Fundamentos referidos pelos participantes
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- Trabalho colaborativo facilita o processo de supervisão pedagógica	<p><b>P1 (Ei 4.11):</b>  In: <i>Tu achas que o facto de vocês já terem dinâmica de trabalho colaborativo (...) depois facilita que vocês... estejam diante de um supervisor ou estejam perante um processo de supervisão?</i>  P1: <i>Facilita.</i>  In: <i>Porquê?</i>  P1: <i>É uma prática comum para nós... acaba por ser uma prática comum, estar alguém na sala... é normal para nós.</i>  In: <i>E esta colaboração (existente entre vocês) gera um bocadinho mais de confiança...</i>  P1: <i>Sim...</i>  In: <i>Vocês estão mais preparados para ter alguém que tenha uma visão sobre aspetos pedagógicos e até da metodologia que vocês utilizam...</i>  P1: <i>Mesmo em relação a este projeto que estamos a fazer, a ajudar, quando o nosso representante nos falou sobre ele, não vimos qualquer problema em ter alguém na sala de aula... sem problema nenhum.</i>  In: <i>Vocês estão habituados a ter sempre alguém dentro da sala de aula... estão habituados a trabalhar desta forma, aberta, não é? Lidar com a matemática em conjunto...</i>  P1: <i>Sim. Sem problema nenhum! Estamos habituados... exatamente. Vir mais alguém não provoca nenhum stress. (risos)</i></p> <p><b>P2 (Ei 4.11):</b>  In: <i>Esta também é uma pergunta muito importante. Consideras o trabalho colaborativo entre os docentes um processo que pode ser indutor, ou facilitador de supervisão pedagógica?</i>  P2: <i>É um bocadinho isso... eu acho que o facto de as aulas serem coadjuvadas e de existir uma confiança e um trabalho colaborativo entre os colegas, facilita a supervisão pedagógica. Sem dúvida.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.6):</b>  In: <i>Consideram que a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes facilitam a implementação de uma supervisão pedagógica entre pares? Porquê?</i>  P2: <i>Sim.</i>  P1: <i>Sim.</i>  P2: <i>Facilita muito. O à vontade, o estar habituado a ter alguém na sala... isso facilita muito.</i></p> <p><b>Dir (4.9):</b>  In: <i>Considera o trabalho colaborativo facilitador de um processo de supervisão pedagógica? Porquê?</i>  Dir: <i>Sim. É evidente que... até pode já nem ser necessário o «Não faças isso,...» se a aula for preparada por todos.</i></p>
- A coadjuvação facilita o processo de supervisão pedagógica	<p><b>P2 (Ei 4.11):</b> (...) <i>eu acho que o facto de as aulas serem coadjuvadas e de existir uma confiança e um trabalho colaborativo entre os colegas, facilita a supervisão pedagógica. Sem dúvida.</i>  (...) <i>Por isso eu acho que o facto de a aula ser coadjuvada e ser supervisionada por um colega que faz coadjuvação que já conhece como as coisas funcionam, consegue ter uma percepção mais correta do trabalho do professor.</i></p> <p><b>Dir (4.8):</b>  In: <i>Considera a coadjuvação em sala de aula um processo facilitador de uma supervisão pedagógica?</i>  Dir: <i>Facilita... facilita. Quanto mais não seja, facilita, porque o professor vai habituar-se a ter gente lá dentro (da sala de aula). E depois, gente lá dentro que pode e deve ter um olhar crítico. E se tiver um olhar crítico... na</i></p>

	<p><i>primeira aula pode-se não dizer nada, mas na segunda e na terceira se as coisas começarem a correr mal, eu posso dizer - «olha, não estás a conseguir». Eu tenho que por de lado um bocadinho a amizade e por em discussão o aspeto profissional e dizer (por exemplo) - «Tu não estás a conseguir fazer isso... não faças isso... queres ver, na próxima aula eu até vou dar essa matéria...» - essa é que é a ideia.</i></p>
<p>- A presença habitual de outro docente em sala de aula, no âmbito do trabalho de coadjuvação, facilita a supervisão pedagógica</p>	<p><b>P2 (Ei 4.6):</b>  In: <i>De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?</i>  P2: <i>Mal... de uma forma geral não gostam. Primeiro porque a maior parte não está habituada a ter alguém na sala de aula que não seja o próprio professor. Nós estamos (os profs de Matemática) - para nós é o habitual, do dia-a-dia. (...)</i>  In: <i>Mas por exemplo no vosso caso, esse desconforto praticamente não existe...</i>  P2: <i>Porque estamos habituados a essa presença de outro colega na sala de aula, com regularidade, enquanto que na maior parte dos grupos isso não acontece...</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.1):</b>  P2: <i>(...) acho que nos grupos que não estão habituados a ter coadjuvação isso ainda cai menos bem. Porque eles sentem-se completamente a ser avaliados. Não estão habituados a ter outro colega dentro da sala de aula. Nós como já estamos habituados a ser dois, apesar de ser diferente (coadjuvação e supervisão), já não notamos muito (...)</i></p> <p><b>P1 (Ei 4.11):</b>  P1: <i>Mesmo em relação a este projeto que estamos a fazer (a ajudar), quando o nosso representante nos falou sobre ele, não vimos qualquer problema em ter alguém na sala de aula...</i>  <i>Sem problema nenhum! Estamos habituados a trabalhar desta forma aberta. Vir mais alguém não provoca nenhum stress. (risos).</i></p> <p><b>P2 (Ei 4.11):</b> <i>(...) eu acho que o facto de as aulas serem coadjuvadas e de existir uma confiança e um trabalho colaborativo entre os colegas, facilita a supervisão pedagógica. Sem dúvida.</i>  <i>(...) Por isso eu acho que o facto de a aula ser coadjuvada e ser supervisionada por um colega que faz coadjuvação que já conhece como as coisas funcionam, consegue ter uma perceção mais correta do trabalho do professor.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.6):</b>  In: <i>Considera que a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes facilita a implementação de uma supervisão pedagógica entre pares? Porquê?</i>  P2: <i>Facilita muito. O à vontade, o estar habituado a ter alguém na sala... isso facilita muito.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.7):</b>  In: <i>Que sugestões apresenta para que a supervisão pedagógica possa ser uma realidade dentro da escola?</i>  P2: <i>(...) ser o mesmo colega a fazer a supervisão, isto é, o colega que vai coadjuvar ser (o que vai fazer a supervisão)... isso facilita, porque já conhece a turma, já conhece os alunos, já conhece o colega que está a dar (aula como titular)... isso facilita.</i></p> <p><b>Dir (4.8):</b>  In: <i>Considera a coadjuvação em sala de aula um processo facilitador de uma supervisão pedagógica?</i>  Dir: <i>Facilita... facilita. Quanto mais não seja, facilita, porque o professor vai habituar-se a ter gente lá dentro (da sala de aula). E depois, gente lá dentro que pode e deve ter um olhar crítico.</i></p>
<p>- Preferência por uma supervisão entre pares</p>	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.8):</b>  In: <i>Na sua opinião, a quem deveria ser atribuído o papel de supervisor?</i>  P2: <i>Depende de quem for. Porque é diferente... Ir fazer a supervisão de alguém que não seja da nossa área, de alguém de quem nós estejamos habituados a trabalhar a fazer uma coadjuvação semanal, digamos... É diferente ir a P1, ou o B1, ou a C1 (todos professores de Matemática), do que ir a C2, que é a coordenadora do departamento. Não tem nada a ver... não sei como é o trabalho dela, não sei quais são os limites dela, não sei o que é que ela permite numa sala de aula... quer dizer, é muito diferente ir uma pessoa que tu não conheces de lado nenhum, tu não sabes como é que ela reage, como é que ela é, assistir a uma aula de colegas de grupo que tu já sabes como é que as coisas funcionam. É diferente. Ai estou a sentir-me avaliada. Eu própria, se for ela a assistir (a C2 – coordenadora de departamento), estou a sentir-me avaliada... porque ela não está lá para outra coisa.</i>  P1: <i>Exatamente.</i></p>
<p>- O supervisor deve ser conhecedor do ambiente que se vive em sala de aula</p>	<p><b>P2 (Ei 4.11):</b> <i>(...) Porque se a pessoa que assume o papel de supervisor for desconhecida, se não estiver habituada à turma, pode achar muito anormal uma determinada reação de um aluno... e o modo como a professora reagiu àquilo (à reação do aluno) até era ótima para aquilo que ele habitualmente costuma ser... Por isso eu acho que o facto de a aula ser coadjuvada e ser supervisionada por um colega que faz coadjuvação, que já conhece como as coisas funcionam, consegue ter uma perceção mais correta do trabalho do professor.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.7):</b>  In: <i>Que sugestões apresenta para que a supervisão pedagógica possa ser uma realidade dentro da escola?</i>  P2: <i>(...) ser o mesmo colega a fazer a supervisão, isto é, o colega que vai coadjuvar ser (o que vai fazer a supervisão)... isso facilita, porque já conhece a turma, já conhece os alunos, já conhece o colega que está a dar (aula como titular)... isso facilita.</i>  P1: <i>E se não for (o colega coadjuvante), se calhar (quem desempenhar a função de supervisor deverá) assistir a algumas aulas, antes dessa parte de preenchimento (de observação tão focada), de modo a conhecer um bocadinho a turma (e o modo como a interação professor e alunos se processa).</i></p>
<p>- A coadjuvação permite/potencia a observação num processo de supervisão</p>	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.1):</b>  In: <i>Na sua perceção, a coadjuvação em sala de aula permite/potencia a observação de aulas? Porquê?</i>  P2: <i>Sim. Agora, depende do objetivo. Uma coisa é estar a observar a aula como tu estiveste, em que dás conta de tudo... mas se eu estiver a fazer a coadjuvação é diferente de eu estar ali sentadinha a fazer só a observação de aula. É diferente... não me apercebo de tudo... apercebo-me de mais coisas do que a colega que está a dar a aula, mas não me apercebo de tudo como se estivesse sentada a observar tudo, não é? Estou a coadjuvar e também há</i></p>

	<p><i>coisas que me passam um bocadinho ao lado. É diferente uma coisa da outra.</i></p> <p><i>In: Tens razão e eu concordo com isso que estás a dizer. Mas achas que pode ajudar numa supervisão?</i></p> <p><i>P1: Eu acho que estes dois papéis – coadjuvação e observação de aulas... pode potenciar, mas acho que deveriam ser separados, porque a coadjuvação é ... eu entendo assim, é uma ajuda. Por exemplo, «eu vi que alguma coisa correu mal... e eu ajudo a colega... a colega ajuda-me a mim... o colega que está à frente pode intervir, ou o contrário...». A observação de aulas... acho que vendo também como as pessoas reagem, entende-se mais como uma avaliação... tem uma conotação um bocadinho mais forte do que a coadjuvação. A coadjuvação parece-me uma partilha...</i></p> <p><i>P2: É, é, é verdade...</i></p> <p><i>P1: ...a minha falha como coadjuvante é a falha do professor também, ou o contrário. Se alguma coisa correu mal, corre mal com os dois... para mim. Potencia a observação de aula, mas não potencia uma avaliação.</i></p>
- Chegar à supervisão pelo trabalho colaborativo e pela coadjuvação	<p><b>Dir (4.7):</b></p> <p><i>In: Tu estás a tentar chegar à supervisão pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo...</i></p> <p><i>Dir: É um bocadinho isso...</i></p> <p><i>In: Estás a fazer isso... de propósito?</i></p> <p><i>Dir: Eu tenho... nós temos que seguir as recomendações da inspeção. Nós temos que chegar à supervisão, portanto, se eu conseguir gradualmente fazer isso... pensando que o meu objetivo principal não é a supervisão... eu quero resultados. Só quero isso.</i></p> <p><i>In: É os objetivos da escola concretizados...</i></p> <p><i>Dir: O objetivo da escola, que é o objetivo do projeto educativo, é melhorar a qualidade do sucesso. Se para isso eu resolver os problemas que a administração me pede, tudo bem. Se a inspeção me diz assim - «olha, o sr. tem que fazer a supervisão.» Eu na altura disse assim - «Supervisão não faço, vou fazer monitorização...» - a monitorização resolve-me um problema – de tentar ver o que é que pode, eventualmente, correr mal em alguns professores, para alertar os professores, não era para eu conseguir o meu objetivo, era para alertar os professores. Se eu alertar os professores e lhes der depois mais meios, que são os professores coadjuvantes, e dar-lhes o trabalho colaborativo, eu vou ter, de certeza, melhores resultados, acho eu...</i></p>

**Tabela 15 - Perceção das docentes e do diretor da escola sobre a influência do trabalho colaborativo entre os docentes como facilitador de supervisão pedagógica.**

Pelas entrevistas, verifica-se que quer as docentes, quer o diretor da escola, consideram que o trabalho colaborativo facilita a implementação do processo de supervisão pedagógica.

Consideram, de igual modo, a coadjuvação um processo facilitador de supervisão, uma vez que para si esta é uma forma de trabalho colaborativo.

Para as professoras, o facto de trabalharem de forma colaborativa e de terem na sua sala de aula a presença habitual de outro docente, nomeadamente em trabalho de coadjuvação, proporciona uma postura de maior abertura e descontração, podendo gerar confiança e à vontade acrescidos em situações de observação ou visão focada, decorrentes de uma supervisão.

P1 e P2 destacam o forte pendor avaliativo que é habitualmente associado, pela maioria dos professores, à supervisão e à observação de aulas, referindo este aspeto como gerador de ansiedade. Tal sentimento contrasta com aquele que percecionam no trabalho de parceria e colaboração que desenvolvem no âmbito da coadjuvação, em que se manifesta um clima de interajuda e de partilha de responsabilidades que se estabelece entre os docentes.

Assim, pelo discurso das professoras, numa atmosfera de trabalho colaborativo entre professores a supervisão deixa de ser um processo gerador de tanto receio e ansiedade, em especial se for realizada entre pares e ao longo do tempo, ou se quem assume o papel de



supervisor é alguém “de dentro”, conhecedor do ambiente que se vive em sala de aula, dos alunos, do colega supervisionado e da dinâmica vivida dentro da própria disciplina.

Neste âmbito, P1 e P2 consideram que o papel de supervisor pode caber a um colega do seu grupo disciplinar, que poderá ser o docente que habitualmente realiza consigo a coadjuvação, num processo de acompanhamento da prática pedagógica que não seja pontual e, sobretudo, que não seja realizado por alguém “de fora”.

Quando questionadas sobre se consideram a coadjuvação um processo que permite/potencia a observação de aulas, constituindo, deste modo, uma ajuda no desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, responderam afirmativamente.

Referiram, no entanto, que embora a coadjuvação propicie a observação e apreciação do trabalho que se desenvolve na aula, a profundidade e abrangência destes procedimentos é maior quando num contexto de supervisão, atendendo à diferença de objetivos associados a cada um dos processos (coadjuvação e supervisão). Assim, para as docentes, não é possível ao professor coadjuvante, na realização do trabalho de coadjuvação em sala de aula, proceder a uma observação tão atenta e profunda quanto à protagonizada por um supervisor. Segundo P1 e P2, supervisão e coadjuvação não se devem, pois, confundir.

Tal como as professoras, o diretor da escola considera que quer o trabalho colaborativo, quer a coadjuvação, podem funcionar como facilitadores de um processo de supervisão pedagógica, na medida em que:

- a análise e reflexão realizadas no âmbito destes processos não recai apenas sobre o desempenho individual, mas sim sobre um trabalho que é desenvolvido, de forma colaborativa, por todos os professores do grupo, o que se supõe proporcionar uma segurança maior sobre o trabalho que é realizado;
- no âmbito da coadjuvação, o professor está habituado à presença de outro docente a assistir às suas aulas e, idealmente, este último pode e deve assumir um olhar crítico em relação ao modo como o primeiro desenvolve o seu trabalho em sala de aula, numa postura de interajuda e de enriquecimento da prática pedagógica.

O diretor da escola, por outro lado, refere o sucesso dos alunos como a grande prioridade da escola, sendo este o objetivo principal do projeto educativo, secundarizando, de certo modo, os aspetos que envolvem diretamente o professor. Para o diretor, coadjuvação, trabalho colaborativo ou supervisão pedagógica constituem, antes de mais, instrumentos para alcançar esse objetivo.

**4.3 - Q13 - Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática letiva dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?**



**Figura 10 – Impactos gerados pela coadjuvação, pelo trabalho colaborativo e pela supervisão pedagógica.**

Fonte: elaboração própria

Para dar resposta à terceira sub-questão de investigação, procedeu-se, essencialmente, a uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos participantes, assim como uma análise aos dados recolhidos nas observações realizadas às aulas das docentes P1 e P2, com o objetivo de conhecer:

**4.3.1 - A perceção dos participantes sobre os impactos na prática letiva resultantes:**

- i. do trabalho de coadjuvação em sala de aula;
- ii. do trabalho colaborativo entre os docentes; e
- iii. da supervisão pedagógica.

**4.3.2 - A perceção dos participantes sobre os impactos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, resultantes:**

- iv. da coadjuvação em sala de aula;
- v. do trabalho colaborativo entre os docentes; e
- vi. da supervisão pedagógica.

**4.3.3 - Os impactos observados pelo investigador no acompanhamento da prática pedagógica de P1 e P2 no âmbito desta investigação.**

### 4.3.1 - Perceção dos participantes

#### i. Impactos resultantes da coadjuvação em sala de aula

A tabela 16 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela coadjuvação na prática letiva dos professores.

Q1 3	Categoria: Impactos na prática letiva (resultantes da coadjuvação em sala de aula)
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir
- A coadjuvação contribui para o enriquecimento/melhoria da prática pedagógica	<p><b>P1 (Ei 2.4):</b> Acho que melhora a minha forma de ver algumas coisas.          (...) Nós muitas vezes pensamos uma aula de uma forma, mas quando vamos assistir à aula de um colega sobre o mesmo tema dizemos: «Aquilo é capaz de funcionar...»</p> <p><b>P1 (Ei 2.6)</b>          In: Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o enriquecimento da sua prática pedagógica?          P1: Sim.</p> <p><b>P2 (Ei 2.6):</b>          In: Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o enriquecimento da sua prática pedagógica?          P2: Muito. Muito. Aprendi muito com outros colegas, em termos de transmissão de conhecimentos, em termos de controlo de turma, de comportamento, outros processos de transmitir matéria que nem me tinham surgido(...) (...) acho que é um enriquecimento que é muito, muito bom. E espero que se mantenha.</p> <p><b>P2 e P1 (Ef 1.1):</b>          In: Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula? Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?          P2: Também. Porque trocámos mais materiais, trocamos mais ideias em termos de como transmitir, estratégias, ... acho que ajuda. (...)</p>
- A coadjuvação propicia interação entre docentes	<p><b>P1 (Ei 2.4):</b> Nós muitas vezes pensamos uma aula de uma forma, mas quando vamos assistir à aula de um colega sobre o mesmo tema dizemos: «Aquilo é capaz de funcionar...»</p> <p><b>P2(Ei 2.6) :</b> Aprendi muito com outros colegas, em termos de transmissão de conhecimentos, em termos de controlo de turma, de comportamento, outros processos de transmitir matéria que nem me tinham surgido (...)</p> <p><b>Dir (2.6):</b> (...) na grande maioria dos professores de português, de matemática e físico-química, gostaram de ter lá alguém. Ao princípio é sempre alguém estranho, mas depois vão criando laços de alguma amizade, e gostaram e mudaram algumas aulas. Mudaram... mudaram no sentido de dizer assim, «olha... ou vais apoiar um grupo de alunos, daquilo que eu estou a dizer-te, e estes alunos têm mais dificuldades»... ou então «vais-me ajudar...» ... aí sentiu-se.</p> <p>(...) Na parte dos professores, sim... houve mudanças de atitude, houve professores que olharam para os outros e começaram a ver... até porque, por exemplo, não era obrigatoriamente o professor titular que dava a aula, podia ser o outro colega, e ele foi adaptando-se... e depois, como quase todos andavam nas salas a fazer coadjuvação a outros colegas, começaram a ver coisas boas nos outros e foram mudando.</p>
- A coadjuvação gera aprendizagem na interação profissional	<p><b>P1 (Ei 2.4):</b> Enquanto professora coadjuvante, aprendo muito. Aprendo novas estratégias, novas formas, novas dinâmicas, que tento depois ver se resultam em termos da minha sala de aula.</p> <p><b>P2 (Ei 2.3):</b>...eu sinto que todos os anos quando tenho coadjuvações aprendo imenso a todos os níveis. E nesta escola, tenho sentido muito isso, porque tenho colegas mais novos, outros mais velhos, eu estou ali mais ou menos no meio, e aprendo com todos, com os mais novos e com os mais velhos, por isso, eu acho que é uma mais-valia positiva e para manter, porque acho que ajuda a todos. Todos nós aprendemos.</p> <p><b>P2 (Ei 2.6):</b> Aprendi muito com outros colegas, em termos de transmissão de conhecimentos, em termos de controlo de turma, de comportamento, outros processos de transmitir matéria que nem me tinham surgido(...)</p>
- A coadjuvação gera maior confiança na prática pedagógica	<p><b>P2 (Ei 2.4):</b>          In: Quer dizer que com este tipo de trabalho ganha-se mais confiança?          P2: Completamente.</p> <p><b>P2 e P1 (Ef 1.1):</b>          In: Gerou mais confiança e motivação na prática letiva?          P1: Sim.          P2: Sim.</p>
- A coadjuvação estimula o trabalho de colaboração entre colegas	<p><b>P1 (Ei 2.1):</b> ... E também a ajuda antes... o partilhar... o professor coadjuvante já conhece a turma e dizer «olha aquela estratégia não resultou, vamos mudar» ou «resultou muito bem, vamos aproveitar», portanto, acho que também há um trabalho prévio de coadjuvação que não é só a nível de sala de aula.</p> <p><b>P1 (Ei 2.3):</b>          In: Existe partilha de experiências ou de pontos de vista entre vocês, enquanto trabalham como titular e coadjuvante? Vocês partilham experiências, pontos de vista, sei lá... inclusive materiais...?          P1: Sim, sim, sim, sim.</p> <p><b>P2 (Ei 2.3):</b>... Eu acho que é uma mais-valia quando as coisas funcionam da forma correta. Acho que ficámos todos muito mais próximos uns dos outros, temos muito mais confiança uns com os outros... é uma partilha de ideias, de conhecimentos, de saberes, fantástica, e eu sinto que todos os anos quando tenho coadjuvações aprendo imenso a todos os níveis. E nesta escola, tenho sentido muito isso, porque tenho colegas mais novos, outros mais velhos, eu estou ali mais ou menos no meio, e aprendo com todos, com os mais novos e com os mais velhos, por isso, eu acho que é uma mais-valia positiva e para manter, porque acho que ajuda a todos. Todos nós</p>

	<p><i>aprendemos.</i></p> <p><b>P2 e P1 (Ef 1.1):</b> (...) <i>trocámos mais materiais, trocamos mais ideias em termos de como transmitir, estratégias, (...)</i></p>
- A coadjuvação ajuda a um melhor cumprimento dos programas letivos	<p><b>P1 (Ei 2.5):</b> In: Acha que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos? P1: <i>Sim.</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.5):</b> In: Acha que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos? P2: <i>Acho.</i> (...) <i>desta forma eles ganham mais autonomia, trabalham mais, porque somos duas pessoas a ir tirar dúvidas ao lugar e não se perde tempo, ganha-se. Eu acho que se ganha tempo, não se perde, de maneira nenhuma. E eles (alunos) conseguem ficar mais motivados também.</i></p>
- A coadjuvação motiva mudanças de atitude no trabalho dos docentes	<p><b>Dir (2.6):</b> (...) <i>na grande maioria dos professores de português, de matemática e físico-química, gostaram de ter lá alguém. Ao princípio é sempre alguém estranho, mas depois vão criando laços de alguma amizade, e gostaram e mudaram algumas aulas. Mudaram...</i></p> <p><b>Dir (2.8):</b> (...) <i>tem o aspeto positivo e o aspeto negativo. O aspeto positivo é mesmo gente que se abriu, gente que aprendeu, gente que modificou...</i></p>
- Falta de abertura dos docentes, como aspeto negativo a salientar	<p><b>Dir (2.6):</b> (...) <i>Nós quando implementámos a coadjuvação, por exemplo, implementámo-la também a português. E tivemos um caso de alguém que não gostou de ter um professor em sala de aula. E foi encostada ao fundo da parede - a professora coadjuvante - e ficou lá o tempo inteiro sem fazer nada. E não podia... mexer-se podia, mas não podia falar, não podia participar, não pôde ajudar. Sentimos isso. Porque ainda há, ainda temos professores que, desde que fechem a porta ali é o reino deles... pronto.</i></p> <p><b>Dir (2.8):</b> ... <i>Aspeto negativo, essencialmente, os mais antigos aqui da escola... sentem que é um intruso que está em sala de aula...</i> (...) <i>Nós temos casos desses aqui.</i> (...) <i>Também depende muito de quem escolhermos para colocar com aquele professor... isso é um trabalho que nós temos que fazer com muito tempo, e começando a conhecer, porque, por exemplo, nesses dois casos que nós tivemos, era uma colega nova aqui na escola, contratada, que chegou e foi para lá. E elas não viram muito bem porque ... faz-me lembrar há uns anos o titular e o não titular... ou então no meu tempo, quando comecei a dar aulas, o professor efetivo e o contratado, em que alguém chegava à sala dos professores e dizia «óó... tu és colega ou contratado?». Isto também existe um bocado aqui... é natural, e aqui... julgo que o ensino foi muito individualista... embora as pessoas comecem agora a perceber que tem que se trabalhar, mas isto foi já há dezenas de anos que era... o professor entrava, fechava a porta e era o rei e senhor daquela zona. É natural que aqui também sentamos isso... e sentimos.</i> In: <i>Isto é o que se chama vocês estarem a tentar alterar uma cultura de escola...</i> Dir: <i>Sim... também é um bocadinho isso. É...</i></p>

**Tabela 16 – Perceção dos intervenientes sobre os impactos da coadjuvação na prática letiva.**

De acordo com as perceções das professoras participantes, a coadjuvação em sala de aula contribui para o enriquecimento da sua prática letiva, permitindo, nomeadamente:

- propiciar interação entre docentes, que ocorre pelo envolvimento dos mesmos no trabalho conjunto em sala de aula e do qual podem resultar mudanças;
- gerar aprendizagem na interação profissional quando os professores apreendem e se motivam para a aplicação de novas estratégias, dinâmicas de aula, novas formas de transmitir conhecimentos, formas de controlo de comportamentos dos alunos e diferentes abordagens, que depois de observadas e experienciadas, com ou sem sucesso no contexto da coadjuvação, podem ser adaptadas e aplicadas individualmente por cada professor na sua aula, com outras turmas;
- gerar maior confiança na prática pedagógica, na medida em que assenta (ou deverá assentar) numa interação colaborativa entre docentes, havendo uma responsabilidade partilhada no trabalho desenvolvido;
- estimular o trabalho de colaboração entre colegas, na medida em que se desenvolve (ou deverá desenvolver) num ambiente de interajuda entre professores na

planificação e preparação da atividade letiva, assim como no decorrer da mesma, tendo como base uma relação de confiança e de partilha de saberes, ideias, materiais, experiências pedagógicas, etc;

- contribuir para uma melhor gestão do tempo e cumprimento dos objetivos propostos na disciplina, com ganho em termos de ritmo de trabalho com os alunos.

Também para o Diretor da Escola, a coadjuvação é um processo que tem impacto sobre a prática letiva dos professores. No entanto, esse impacto pode ser positivo ou negativo. O diretor salienta como aspeto negativo o facto de haver docentes que mostram falta de abertura para acolher o colega na sua sala de aula, sentindo a presença do outro como uma intromissão, algo indesejável, rejeitando a colaboração e a interação com o mesmo. Persiste, portanto, algum individualismo, especialmente nos docentes com mais anos de serviço – postura que ainda se verifica na escola e da qual poderá diminuir o potencial de mudança das práticas pedagógicas, associado à interação promovida pela coadjuvação.

Tem impacto positivo quando, precisamente promove mudanças de atitude nos docentes pela interação, observação e colaboração que se gera entre os mesmos, conduzindo a melhorias nas suas práticas.

Para o Diretor, a coadjuvação teve este efeito positivo na maioria dos professores que protagonizaram o processo nas suas aulas, embora, numa fase inicial mostrassem alguma reserva pela presença de outro docente na sua sala – aspeto que, segundo o mesmo, rapidamente foi sendo ultrapassado. O Diretor teve perceção dessas mudanças, observando que houve professores que modificaram a sua atitude, mostrando abertura e capacidade de aprendizagem com o processo.

## ii. Impactos resultantes do trabalho colaborativo

A partir dos dados resumidos na tabela 17 fez-se uma interpretação das perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pelo trabalho colaborativo na prática letiva dos professores.

Q1 3	Categoria: Impactos na prática letiva (resultantes do trabalho colaborativo)
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir
- O trabalho colaborativo tem impacto na prática letiva	<p><b>P1 (Ei 3.6):</b> In: Considera que o trabalho colaborativo tem impacto na prática letiva dos docentes? P1: <i>Sim, tem.</i> In: <i>Impacto positivo.</i> P1: <i>Positivo.</i></p> <p><b>Dir (3.3):</b> In: Na sua perceção, é observável algum tipo de impacto resultante do trabalho colaborativo na prática pedagógica dos docentes? Dir: <i>É, é, é.</i></p>
- Trabalho colaborativo é uma forma vantajosa de trabalhar	<p><b>P1 (Ei 3.6):</b> (...) <i>nós sabemos quais são as vantagens, vemos as vantagens no terreno, mas enumera-las é complicado. (...) acho que tem grande influência na nossa prestação.</i></p> <p><b>P2 (Ei 3.6):</b></p>

	<p>In: <i>Quer dizer que tu encontras muitas vantagens no trabalho colaborativo...?</i>  P2: <i>Completamente.</i></p>
- Trabalho colaborativo contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas	<p><b>P1 e P2 (Ef):</b>  In: Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu? - Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?  P2: <i>Sim.</i>  P1: <i>Sim.</i>  In: <i>Tal como a coadjuvação... os mesmos motivos?</i>  P2: <i>Exatamente.</i>  P1: <i>Sim.</i>  <b>(Nota:</b> Motivos apontados na coadjuvação: Enriquecimento da prática pedagógica; maior confiança na prática pedagógica; abertura à interação entre os docentes; aprendizagem na interação profissional; melhor gestão dos programas letivos).</p>
- O trabalho colaborativo promove mudanças nas rotinas de trabalho e favorece uma melhor gestão do tempo de preparação da prática letiva	<p><b>P1 (Ei 3.6):</b> (...) <i>é tudo um conjunto das respostas anteriores, é a nossa forma de lecionar determinado conteúdo que pode mudar, a nossa forma de pensar, se estivermos abertos a isso, nós pensamos numa estrutura de aula e alguém nos diz «Olha, isso se calhar não resulta tão bem,...vamos fazer desta forma...»...</i>  <b>P2 (Ei 3.6):</b>  In: <i>Achas que melhora as vossas rotinas de trabalho?</i>  P2: <i>Melhora porque se ganha tempo. Estamos a preparar as aulas que vamos dar, e o facto de partilharmos as ideias e colaborarmos uns com os outros faz com que não tenha que pesquisar tanto...</i>  <b>Dir (3.3):</b> (...) <i>Olha... já mudaram aulas, já mudaram trabalho de aulas, já mudaram...</i>  <b>Dir (3.3):</b> (...) <i>Portanto queremos que, pelo menos, haja uma ficha que seja trabalhada por todos. Há grupos que já fazem isso... e agora queremos, um bocadinho, institucionalizar. Para já vamos dizer à disciplina que decida conforme quer, sabendo que numa altura do ano tem que fazer uma igual. Há uns que já fazem uma por período... vamos ver como é que vamos tentar fazer... sempre em trabalho colaborativo. Para fazerem isso, obrigatoriamente têm que dar aulas do mesmo estilo. Isto é, têm que estar mais ou menos... têm que estar a par um do outro e têm que estar sempre a trabalhar em conjunto.</i></p>
- Trabalho colaborativo implica integração e abertura por parte dos docentes	<p><b>P2 (Ei 3.6):</b>  In: <i>Achas que isto (trabalho colaborativo) é uma coisa que se gera facilmente?</i>  P2: <i>Não acho que se gera facilmente. Acho que tem de haver confiança e uma boa relação entre os colegas. Nem sempre isso acontece quando chegas a uma escola nova. Felizmente aqui não foi o caso, integrei-me perfeitamente...</i>  (...) <i>Mas há pessoas que chegam a uma escola e não se relacionam, são um bocadinho fechadas e é um bocadinho difícil haver o trabalho colaborativo, porque a pessoa não é aberta... por isso nós não sabemos se ela se sente à vontade em partilhar as coisas ou pode sentir que «querem os meus materiais e não querem fazer nada...».</i>  <b>P1 e P2 (Ef 2.2):</b>  P2: <i>Por isso é que eu acho que a coadjuvação funciona se nós estivermos predispostas a colaborar, em termos de mudança de atitude, de aceitar sugestões de alterações ..., porque se for de outra forma, e eu sei que isso acontece, as coisas correm muito mal.</i>  P1: <i>Aqui temos um grupo de trabalho muito bom.</i>  In: <i>Isto quase se pode dizer que a coadjuvação funcionou muito bem porque houve uma aceitação deste trabalho colaborativo...</i>  P1: <i>Sim, sim, sim.</i>  P2: <i>Sim, sim... e porque todos estão abertos ao trabalho colaborativo. Porque podia haver (um ou outro elemento que tivesse uma postura do tipo: ) «não, eu faço o meu trabalho e não tenho que partilhar aquilo que tenho...»...</i>  In: <i>Isso acontece muitas vezes...</i>  P2: <i>Acontece, claro!</i>  In: <i>Vocês são um bocadinho diferentes (nesse aspeto), eu acho...</i>  P1: <i>Nesta escola sim. Eu já passei por várias e nota-se uma diferença.</i></p>
- O trabalho colaborativo contribuiu para a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas	<p><b>P1 e P2 (Ef 2.2):</b>  In: Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu? - Contribuiu para o diálogo e reflexão em conjunto?  P2: <i>Sim.</i>  P1: <i>Acho que na disciplina de matemática nós já temos essa prática, de há alguns anos a esta parte.</i>  <b>P1 e P2 (Ef 2.3):</b>  P2: <i>Sim. Sim. Às vezes nós tínhamos... imagina temos um material e vamos dar aula. Uma colega diz «eu tenho este...» e é muito mais adequado. Enriquece, claro. E refletimos em relação aquilo que fazemos e o que é que podemos melhorar... lembro-me de uma tarefa que fizemos com o 9º ano (das novas metas)... a P1 mandou-nos um material que tinha, eu e a Catarina tínhamos uma ideia e então juntámos tudo e saiu uma coisa fantástica. (Risos das duas professoras). Eu acho que resultou muito bem.</i>  P1: <i>(A professora assentia, em concordância.)</i></p>

**Tabela 17 – Perceção dos intervenientes sobre os impactos do trabalho colaborativo na prática letiva.**

De acordo com a perceção das duas professoras, o trabalho colaborativo tem impacto na sua prática letiva, constituindo uma forma muito vantajosa de trabalho entre pares, com ganho

individual, na medida em que contribui para a melhoria dessa prática por meio da introdução de mudanças nas formas de pensar e de lecionar e, de um modo geral, nas suas rotinas de trabalho.

P1 e P2 consideram que, tal como sucede no âmbito da coadjuvação, o trabalho colaborativo é um fator que lhes tem proporcionado:

- enriquecimento e maior confiança na prática pedagógica;
- aprendizagem na interação profissional e;
- uma melhor gestão dos programas letivos,

implicando, porém, integração e abertura por parte dos docentes.

Infere-se também, pelo discurso de P1 e P2, que o trabalho colaborativo permite uma gestão mais eficiente do tempo, uma vez que cada docente presta o seu contributo, em prol do todo dentro do grupo de trabalho.

Segundo as professoras, dentro do seu grupo disciplinar, há lugar ao diálogo e à reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas, fruto de um bom trabalho em parceria, o qual só é possível num ambiente de confiança entre os docentes exigindo-se, tal como se mencionou anteriormente, uma cultura de integração e abertura.

Refira-se que as docentes mostram satisfação quer com a equipa de trabalho que integram, quer com a dinâmica que nela se instalou – a de um trabalho que se configura de estreita colaboração entre os docentes do grupo disciplinar.

Para o diretor da escola é possível observar impactos na prática letiva decorrentes do trabalho colaborativo que se desenvolve em alguns grupos disciplinares. De acordo com a sua perceção, nesses casos, gerou mudanças na forma de trabalhar dos professores em sala de aula.

Para si, o trabalho colaborativo poderá, também, ser gerador de uniformização do trabalho docente, contribuindo para uma aferição mais justa das aprendizagens dos alunos.

### iii. Impactos resultantes da supervisão pedagógica

A tabela 18 resume as verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela supervisão pedagógica na prática letiva dos professores.

Q1 3	Categoria: Impactos na prática letiva (resultantes da supervisão pedagógica)
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- A SP teve impacto na prática letiva	<b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b> <i>P2: Teve... teve no sentido de planificarmos as coisas com mais antecedência... Primeiro tivemos mais cuidado para tu (investigador) teres conhecimento daquilo que íamos fazer na própria aula, aceitámos algumas sugestões que nos foste dando,...</i> <i>In: Serviram de alguma coisa?</i>

	<p>P2: Serviram...</p> <p>P1: Sim.</p> <p>P2: ... por isso acho que funcionou bem e ajudou a que no futuro se implementem as coisas de outra forma também.</p> <p><b>Dir (4.7):</b></p> <p>In: Considera que a implementação da supervisão pedagógica tem/ poderá ter algum impacto sobre: - A prática pedagógica dos docentes?</p> <p>Dir: Tem. Tem e vai ter cada vez mais.</p>
- A SP obrigou a uma planificação mais cuidada da atividade letiva	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b></p> <p>P2: Teve... teve no sentido de planificarmos as coisas com mais antecedência... Primeiro tivemos mais cuidado para tu ("supervisor") teres conhecimento daquilo que íamos fazer na própria aula, aceitámos algumas sugestões que nos foste dando,...</p>
- A SP contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b></p> <p>In: Contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e autoquestionamento?</p> <p>P2: Sim.</p> <p>P1: Sim.</p> <p>P2: ... mudou algumas coisas, aprendemos como as coisas funcionam melhor, as que funcionam menos bem... e isso, no próximo ano, se eu for lecionar o 7º ano, neste caso, há coisas que eu já vou fazer como fiz agora e outras que vou mudar daquilo que eu fazia.</p>
- A SP incentivou a partilha e a colaboração	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b></p> <p>In: Incentivou a partilha e a colaboração?</p> <p>P2: Sim.</p> <p>P1: Sim.</p>
- A SP gerou mais confiança e motivação na prática pedagógica	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b></p> <p>In: Gerou mais confiança e motivação na prática pedagógica?</p> <p>P2: Sim.</p> <p>P1: Sim.</p>
- A SP exige mais tempo e cuidado na preparação da atividade letiva	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b></p> <p>In: "Roubou" tempo para outras tarefas?</p> <p>P2: Perdemos mais tempo.</p> <p>P1: Sim.</p> <p>In: Vocês chamam-lhe perder tempo?</p> <p>P2: Não...</p> <p>P1: ... porque tivemos que fazer uma coisa mais formal...</p> <p>P2: Ocupou-nos mais tempo. Uma coisa é nós planificarmos uma aula e dizermos o que é que vamos dar e o que é que vamos fazer. Outra coisa é termos tudo mais "direitinho" para tu (no papel de "supervisor") teres conhecimento, para saberes com antecedência... é só nesse sentido.</p> <p>In: Basicamente só vos afetou nesse aspeto?</p> <p>P2: Sim. De resto foi tudo normal. Foi só formalizar um pouco mais.</p> <p>P1: Sim.</p>
- A SP pode ser geradora de desconforto no seio dos professores, por ser conotada com a ideia de avaliação	<p><b>P1 (Ei 4.6):</b></p> <p>In: De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?</p> <p>P1: Agora? Normal. Acho que no início era vista com a ideia de avaliar... viam na aula a entrada de alguém com esta "supervisão pedagógica"... mas acho que agora é normal, os professores entendem...</p> <p>In: Mas estás a falar em relação aos colegas todos, ou mais em relação aos de matemática?</p> <p>P1: Aqui na escola? Em relação aos colegas todos... já todos aceitam essa ideia...</p> <p><b>P2 (Ei 4.6):</b></p> <p>In: De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?</p> <p>P2: Mal... de uma forma geral não gostam. Primeiro porque a maior parte não está habituada a ter alguém na sala de aula que não seja o próprio professor. Nós estamos (os profs de Matemática) - para nós é o habitual, do dia-a-dia. Depois têm, precisamente a ideia de que estão a ser avaliados e por isso não é do agrado da maior parte. Há esta noção de associar a avaliação à supervisão e que não é positiva (cria desconforto nos professores).</p>

**Tabela 18 – Impactos da supervisão pedagógica na prática letiva.**

No momento da entrevista inicial, na fase de arranque do presente projeto, as professoras não tinham ainda uma ideia muito bem definida sobre que impactos poderiam resultar da supervisão pedagógica na prática letiva dos docentes. O registo das suas opiniões mostra inclusive uma certa divergência, no que se refere à sua perceção sobre o modo como os professores reagem, de um modo geral, à ideia de implementação do processo na escola. Assim, de acordo com a perceção da docente P2, a supervisão pedagógica é algo de que os



professores “não gostam”. Para esta docente, os professores, de um modo geral, reagem mal à ideia de implementação de um processo de supervisão pedagógica, essencialmente, porque:

- a maior parte não está habituada à observação da sua atividade em sala de aula, propiciada pela presença de outro professor, ou mesmo de um supervisor, sendo uma situação que gera desconforto e ansiedade;
- os professores associam a supervisão a um processo de avaliação de desempenho docente e têm a ideia de que o seu único propósito é o de os avaliar.

No entanto, P2 tem a perceção de que atualmente, no seio do seu grupo disciplinar, a reação perante um processo de supervisão é já de abertura, atendendo a que no grupo todos os docentes realizam trabalho de coadjuvação estando, deste modo, habituados à presença regular de outro colega nas suas aulas.

Assim, P2 percebe que, de certo modo, o trabalho de coadjuvação ajuda a encarar a supervisão com maior naturalidade.

Por outro lado, a docente P1 considera que os professores da escola já se começam a mentalizar para a importância da implementação de um processo de supervisão pedagógica, começando a encará-la como algo necessário, uma vez que:

- a sua inexistência é apontada nos relatórios de avaliação externa como ponto fraco, sendo, deste modo, um requisito e uma das ações de melhoria que, inevitavelmente, tem de ser concretizada;
- os professores têm conhecimento do motivo da sua implementação;
- os professores têm noção de que o seu propósito visa, de um modo geral, a melhoria da qualidade do serviço prestado pela escola.

Tendo-se implementado um processo de supervisão pedagógica, que decorreu ao longo de 8 ciclos de observação de aulas, as docentes referiram, no final do projeto, que o processo gerou impactos na sua prática letiva, tendo referido os seguintes:

- motivação para um trabalho de preparação mais aturado da atividade letiva, obrigando a alguma formalidade e à elaboração de registos mais cuidados e detalhados, nomeadamente, de planificações, planos de aula, análises e reflexões, apesar de retirar, por outro lado, algum tempo para a realização de outras tarefas docentes;
- contribuiu para a reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- incentivou a uma maior partilha e colaboração;
- gerou mais confiança na prática pedagógica.

### 4.3.2 - Perceção dos participantes sobre os impactos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

#### iv. Impactos resultantes da coadjuvação em sala de aula

A tabela 19 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela coadjuvação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

QI 3	Categoria: Impactos da coadjuvação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- A coadjuvação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	<p><b>P1 (Ei 2.7):</b> In: Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? P1: <i>Sim.</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.7):</b> In: Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? P2: <i>Sim. Sim.</i></p> <p><b>Dir (2.6):</b> In: Na sua perceção, é observável algum tipo de impacto, resultante da coadjuvação em sala de aula, no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes? Dir: <i>É, é. É de uma forma positiva e de uma forma negativa.</i></p>
- A coadjuvação contribui para o enriquecimento da prática pedagógica resultante de maior interação entre os docentes e de aprendizagem nessa interação profissional	<p><b>P1 (Ei 2.7):</b> In: Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida? P1: <i>Sim. Tal como disse, na visão e assimilação de novas práticas, partilha de novas práticas, na partilha de materiais... nós temos um banco de materiais, mas às vezes há situações novas que surgem...</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.3):</b> (...) <i>eu sinto que todos os anos quando tenho coadjuvações aprendo imenso a todos os níveis. E nesta escola, tenho sentido muito isso, porque tenho colegas mais novos, outros mais velhos, eu estou ali mais ou menos no meio, e aprendo com todos, com os mais novos e com os mais velhos, por isso, eu acho que é uma mais-valia positiva e para manter, porque acho que ajuda a todos. Todos nós aprendemos.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> In: Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula? Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Porquê? P2: <i>Estamos a aprender constantemente, outras estratégias novas, outros processos, outras formas de colmatar as dificuldades que eles (alunos) colocam... às vezes eu tenho uma forma de explicar a dúvida e a colega tem outra... resulta melhor, ou não resulta melhor e eu vou manter a minha... funciona!</i> In: <i>Também achas isso P1?</i> P1: <i>Sim.</i></p> <p><b>Dir (2.6):</b> (...) <i>Na parte dos professores, sim... houve mudanças de atitude, houve professores que olharam para os outros e começaram a ver... até porque, por exemplo, não era obrigatoriamente o professor titular que dava a aula, podia ser o outro colega, e ele foi adaptando-se... e depois, como quase todos andavam nas salas a fazer coadjuvação a outros colegas, começaram a ver coisas boas nos outros e foram mudando.</i></p> <p><b>Dir (2.8):</b> (...) <i>tem o aspeto positivo e o aspeto negativo. O aspeto positivo é mesmo gente que se abriu, gente que aprendeu, gente que modificou...</i></p>
- A coadjuvação incentiva a partilha e a colaboração entre os docentes	<p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> In: Incentivou a partilha e a colaboração entre os docentes? P1: <i>Sim.</i> P2: <i>Sim. Embora já existisse (...)</i></p>
- A coadjuvação contribui para o desenvolvimento de laços de confiança entre docentes	<p><b>P1 (Ei 2.3):</b> <i>Eu acho que em termos de amizade... às vezes poderá não ser. Mas eu acho que tem que haver confiança porque a partir do momento em que eu posso estar, não é a criticar, mas a apresentar alguma situação que não esteja a correr tão bem, a outra pessoa também tem que ser receptiva a isso. (...) mas no sentido de ajudar em termos dos alunos. Acho que tem que haver esse elo de ligação entre os dois (titular e coadjuvante).</i> (...) <i>Amizade sim... aqui sim, embora às vezes nem sempre...</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.3):</b> In: <i>O relacionamento é de confiança?</i> P2: <i>Sim. (...) não nos sentimos minimamente avaliadas uma pela outra e temos confiança uma na outra.</i> In: <i>Mas achas que é necessária essa confiança?</i> P2: <i>Fundamental. (...) Eu acho que é uma mais-valia quando as coisas funcionam da forma correta. Acho que ficámos todos muito mais próximos uns dos outros, temos muito mais confiança uns com os outros... é uma partilha de ideias, de conhecimentos, de saberes, fantástica, e eu sinto que todos os anos quando tenho coadjuvações aprendo imenso a todos os níveis.</i></p> <p><b>Dir (2.6):</b> (...) <i>a grande maioria dos professores de português, de matemática e físico-química, gostaram de ter lá alguém. Ao princípio é sempre alguém estranho, mas depois vão criando laços de alguma amizade, e gostaram e mudaram algumas aulas. Mudaram... mudaram no sentido de dizer assim, «olha... ou vais apoiar um grupo de alunos, daquilo que eu estou a dizer-te, e estes alunos têm mais dificuldades»... ou então «vais-me ajudar...» ... aí senti-se.</i></p>

Tabela 19 – Impactos da coadjuvação no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Quer as professoras participantes quer o diretor da escola, consideram que o trabalho de coadjuvação em sala de aula contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Através da análise de conteúdo às entrevistas dos participantes, é possível referir como impactos da coadjuvação sobre o desenvolvimento profissional, os seguintes:

- incentivo à partilha e à colaboração e consequente desenvolvimento da capacidade de interação entre os docentes;
- enriquecimento da prática pedagógica resultante de maior interação entre os docentes e de aprendizagem nessa interação profissional;

De acordo com a percepção dos intervenientes, a coadjuvação gera contacto direto e interação entre os professores quer na prática pedagógica, em sala de aula, quer nos momentos de preparação da mesma. Neste âmbito, a coadjuvação promove a aprendizagem pela observação e o contacto com diferentes abordagens e formas de ensinar, diferentes formas de lidar com os alunos e com as suas dificuldades, motivando para a aplicação de novas estratégias em sala de aula. Propicia, por outro lado, um ambiente de colaboração entre os docentes, na medida em que há maior estímulo para a partilha de experiências, de ideias, de materiais pedagógicos, etc.

No que ao desenvolvimento pessoal respeita, as docentes destacam que o trabalho de coadjuvação suscita (e deve suscitar) a criação de laços de confiança entre professores titular e coadjuvante. A confiança é, para ambas, decisiva para que o trabalho se desenvolva sem constrangimentos dentro da sala de aula e para que haja uma maior abertura e entreajuda. Para tal é importante a troca de sugestões ou a existência de *feedbacks*, sem pendor avaliativo ou de crítica depreciativa sobre o desempenho de cada um.

Por vezes as relações pessoais são tomadas de forma secundária. Destaque-se, neste âmbito, a opinião da docente P1, que refere que as relações de amizade nem sempre se desenvolvem de forma salutar, devendo, por outro lado, desenvolver-se boas relações profissionais entre os professores.

Para o Diretor da escola, a coadjuvação tem claramente impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, traduzindo-se essencialmente:

- na interação desenvolvida entre os mesmos, geradora de mudança nas suas práticas letivas;
- no desenraizamento de uma cultura individualista;

- no estreitamento dos laços de amizade entre os professores que colaboram no processo.

#### v. Impactos resultantes do trabalho colaborativo entre os docentes

A tabela 20 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pelo trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

QI 3	Categoria: Impactos do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir
<p>- O trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p>	<p><b>P1 (Ei 3.9):</b> In: Considera que o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal? P1: <i>Sim, sim.</i></p> <p><b>P2 (Ei 3.9):</b> In: <i>Este tipo de trabalho colaborativo, consideras que é algo que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?</i> P2: <i>Sim, Sim, Sim...</i></p> <p><b>P2 (Ei 3.9):</b> In: <i>Achas que tem impacto sobre o trabalho dos professores?</i> P2: <i>Acho, acho...</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.9):</b> In: Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu? - Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? P2: <i>Também.</i> P1: <i>Sim.</i> In: <i>Pelos mesmos motivos (que os enunciados para a coadjuvação)?</i> P2: <i>Exatamente. Nós aprendemos sempre. E vamos sempre usar depois, no futuro.</i> P1: <i>Sim.</i> (Nota: os motivos enunciados para a coadjuvação foram os seguintes: Enriquecimento da prática pedagógica resultante de maior interação entre os docentes e de aprendizagem nessa interação profissional; Incentivo à partilha e à colaboração entre os docentes; e o desenvolvimento de laços de confiança entre os docentes)</p> <p><b>Dir (3.3):</b> In: <i>Isto (trabalho colaborativo) em termos de desenvolvimento profissional, achas que é bom?</i> Diretor: Dir: <i>É bom. Sim. A ideia é mesmo essa... acho que o ministério falhou ou está a falhar na parte da formação profissional, porque as ações de formação, a formação teria que ser obrigatoriamente dada pelo ministério. Não dá... porque os centros de formação... os formadores não ganham dinheiro... não dá... então temos que tentar, entre nós, arranjar uma forma mais simplista de inovar e desenvolver profissionalmente cada um dos colegas.</i> In: <i>Isso também pode ter as suas vantagens, porque dentro do terreno a gente sabe quais são as principais...(o investigador queria completar a frase com necessidades de formação).</i> Dir: <i>Exato. Agora, há formações que são feitas lá pelos letrados que não dizem nada...</i></p>
<p>- Trabalho colaborativo promove a aprendizagem pela interação entre os docentes</p>	<p><b>P1 (Ei 3.9):</b> <b>P2 (Ei 3.9):</b> In: <i>Este tipo de trabalho colaborativo, consideras que é algo que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?</i> P2: <i>Sim, Sim, Sim... aprendemos tanta coisa nova trocando ideias uns com os outros...</i></p> <p><b>P2 (Ei 3.9):</b> In: <i>Achas que tem impacto sobre o trabalho dos professores?</i> P2: <i>Acho, acho...</i> In: <i>Forte?</i> P2: <i>Forte não sei se será. Nuns se calhar sim, pois já davam as aulas há muitos anos e sempre da mesma maneira e o facto de terem a colaboração de outros colegas agora faz com que consigam abrir de outra forma, utilizam outra forma de transmitir diferente... se calhar os colegas que já estão a dar aulas há muitos anos estavam naquela rotina – eu acho que aí tem um impacto forte.</i></p>
<p>- Trabalho colaborativo promove a criação de laços de confiança entre os docentes e a melhoria das relações interpessoais</p>	<p><b>P2 (Ei 3.9):</b> In: <i>Por exemplo, neste caso, no vosso trabalho colaborativo, vocês partilham mais do que as coisas relacionadas com a escola e com os conteúdos? Por exemplo, angústias, preocupações, ...?</i> P2: <i>Sim, sim... ficamos mais próximos. Sei lá... às vezes vamos com os nossos filhos, combinamos coisas... depois partimos para outras coisas não é... os lanches, os jantares quando são os jantares de convívio... e depois há situações em que fica mesmo uma amizade para muitos anos. Por exemplo, tenho colegas de outras escolas que ainda hoje me encontro com elas com alguma regularidade, nas interrupções letivas pelo menos... vamos lanchar, vamos tomar café...</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 2.2)</b> P1: <i>Aqui temos um grupo de trabalho muito bom.</i> In: <i>Isto quase se pode dizer que a coadjuvação funcionou muito bem porque houve uma aceitação deste</i></p>

	<i>trabalho colaborativo...</i> <i>P1: Sim, sim, sim.</i> <i>P2: Sim, sim... e porque todos estão abertos ao trabalho colaborativo. Porque podia haver (um ou outro elemento que tivesse uma postura do tipo: ) «não, eu faço o meu trabalho e não tenho que partilhar aquilo que tenho...»...</i> <i>In: Isso acontece muitas vezes...</i> <i>P2: Acontece, claro!</i> <i>In: Vocês são um bocadinho diferentes (nesse aspeto), eu acho...</i> <i>P1: Nesta escola sim. Eu já passei por várias e nota-se uma diferença.</i>
- O trabalho colaborativo contribui para aumentar a capacidade de responder a novos desafios	<b>P1 e P2 (Ef 2.6)</b> <i>In: Considera que o trabalho colaborativo contribuiu para aumentar a capacidade de responder a novos desafios?</i> <i>P2: Acho que sim... depende dos desafios, mas... pelo menos já temos mais um bocadinho de bagagem do que aquilo que tínhamos.</i> <i>P1: (A professora assentiu, concordando).</i>

**Tabela 20 - Impactos do trabalho colaborativo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.**

Os participantes no estudo consideram que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

P1 e P2 referem como impactos os mesmos que foram mencionados no âmbito da coadjuvação, já que consideram a coadjuvação uma forma de trabalho colaborativo.

Assim, o enriquecimento da prática pedagógica resultante de maior interação entre os docentes, a aprendizagem nessa interação profissional e o desenvolvimento de laços de confiança entre os docentes são, predominantemente, os impactos considerados pelos intervenientes.

As professoras admitem, também, que o trabalho colaborativo pode contribuir para aumentar a sua capacidade de resposta a novos desafios.

Em suma, os intervenientes consideram que a aprendizagem e partilha que as dinâmicas de trabalho colaborativo propiciam, geram mudanças no trabalho dos professores, sobretudo, ao nível da sua prática letiva, com consequente ganho sobre o seu desenvolvimento profissional.

No que às relações pessoais concerne, os intervenientes têm a perceção de que o impacto gerado pelo trabalho colaborativo se relaciona com a oportunidade de se estreitarem relações entre docentes, com a aproximação das pessoas para além do relacionamento profissional podendo dar lugar a abertura, criação de confiança e, inclusive, a laços de amizade, tal como é mencionado por uma das professoras (P2), ao referir-se ao seu caso pessoal.

# vi. Impactos resultantes da supervisão pedagógica

A tabela 21 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as percepções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Q1 3	Categoria: Impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- A SP contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	<p><b>P1 (Ei 4.9):</b> In: Na sua percepção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal? P1: <i>Contribui sim. (...)</i></p> <p><b>P2 (Ei 4.9):</b> In: Na sua percepção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal? P2: <i>Eu acho que é aquilo para o qual nos chamam a atenção para melhorar... tentar mudar e melhorar aquilo que fazíamos menos bem e que não nos tínhamos apercebido disso.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b> In: Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado: - Contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Se sim, em que medida? Se não, porquê? P2: <i>Sim. É aquilo que já falámos anteriormente.</i> P1: <i>Sim. (...)</i></p> <p><b>Dir (4.7):</b> In: Considera que a implementação da supervisão pedagógica tem/ poderá ter algum impacto sobre: - o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Dir: <i>Sim, sim.</i></p>
- A SP promove maior reflexão sobre a prática pedagógica	<p><b>P1 (Ei 4.9): (...)</b> <i>O facto de saberem (os docentes) que alguém vai à aula leva a que naturalmente a pessoa acabe por pensar, refletir sobre o que vai fazer, como vai fazer, de que forma vai implementar determinada estratégia ou determinada aula... pensar... que não é nada que não façamos antes, mas eu acho que o facto de ir alguém (assistir à aula) reforça ainda mais. E acho que isso acaba por ter impacto no nosso desenvolvimento profissional.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 3.3):</b> P1: <i>Sim. E mesmo as sugestões que foste enviando e a reflexão que fizeste sobre as aulas, acaba por nos ajudar a pensar (refletir) na aula que vamos fazer... na forma como vamos aplicar determinada estratégia, determinada tarefa...</i></p>
- A SP estimula a mudança e uma melhor preparação do professor para a prática letiva	<p><b>P2 (Ei 4.9):</b> In: Na sua percepção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal? P2: <i>Eu acho que é aquilo para o qual nos chamam a atenção para melhorar... tentar mudar e melhorar aquilo que fazíamos menos bem e que não nos tínhamos apercebido disso.</i></p> <p><b>Dir (4.7): (...)</b> <i>se o professor reconhecer que falhou, é mais fácil. Ou que está a falhar, ou que pode falhar, ou que tem mais dificuldades... de certeza que se prepara para... quanto mais não seja que se prepara para a outra aula observada.</i></p>
- A SP gera os impactos que foram mencionados para a coadjuvação e para o trabalho colaborativo	<p><b>P1 e P2 (Ef):</b> In: Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado: - Contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Se sim, em que medida? Se não, porquê? P2: <i>Sim. É aquilo que já falámos anteriormente.</i></p> <p><b>Nota:</b> Com “anteriormente” a professora referia-se aos impactos mencionados quer para a coadjuvação, quer para o trabalho colaborativo, isto é, gera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprendizagem no âmbito da prática letiva;</li> <li>- maior interação entre os docentes;</li> <li>- enriquecimento das práticas pedagógicas;</li> <li>- laços de confiança entre os docentes e melhoria das relações interpessoais;</li> <li>- capacidade de responder a novos desafios;</li> </ul>

Tabela 21 - Impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Também neste ponto os intervenientes são da opinião de que a supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Consideram que, de um modo geral, os impactos mencionados anteriormente, que resultam da coadjuvação e do trabalho colaborativo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, advêm também de um processo de supervisão, acrescentando, ainda, que este último:

- promove de forma mais acentuada a reflexão sobre a prática pedagógica;
- impele os docentes para a mudança e preparação de uma melhor prática letiva.

#### **4.3.3 - Impactos observados pelo investigador no acompanhamento da prática pedagógica de P1 e P2**

Para a identificação e análise dos impactos observados pelo investigador, foram utilizados como fontes privilegiadas de dados, as grelhas de observação focada, utilizadas nos ciclos de observação de aulas decorrentes da supervisão pedagógica realizada com as professoras P1 e P2, assim como as notas de campo redigidas pelo investigador durante esses ciclos, das quais se destacaram os registos considerados relevantes neste contexto.

No final de cada ciclo de observação realizado, a ação das docentes em sala de aula foi alvo de análise e de reflexão, havendo lugar, sempre que se considerou pertinente, à formulação de sugestões de melhoria (SM) por parte das professoras e do investigador, tendo em vista o aperfeiçoamento e desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Estas sugestões de melhoria, registadas nas grelhas de observação (*vide* apêndice 3 – Grelhas de Observação), foram formuladas tendo como referência não apenas os focos de observação definidos, mas também outros aspetos merecedores de particular atenção no decurso de cada aula.

A tabela 22 (páginas 119 e 120) resume as sugestões de melhoria propostas pelo investigador e pelas professoras P1 e P2 no final de cada aula observada e ao longo do processo superviso empreendido. Para uma melhor compreensão do texto que se segue, é importante uma leitura prévia dessa tabela.

Constata-se que quase todas as sugestões de melhoria foram colocadas em prática, pelo menos uma vez, ao longo das sessões de observação. Foram exceção as SM17 e SM18.

Verifica-se, também, que nem todas as sugestões de melhoria foram aplicadas na aula observada subsequente à sua formulação, tendo sido colocadas em prática posteriormente, quando as professoras consideraram pertinente ou oportuno.

Algumas das sugestões propostas não careciam de aplicação diária, mas sim regular. São exemplo disso, as SM5, SM7, SM13 e SM14.

Refira-se, de modo particular, que a SM13 foi implementada pela professora titular da turma na reta final do terceiro período, com aplicação de diversas questões de aula aos alunos, como se pode comprovar pelo seguinte extrato da entrevista final às docentes:

**P1 e P2 (Ef 2.5)**

*“P1: As questões de aula finais foram 3 (...) e a última parte do teste foi dividida em 20, 15, 15, 50 e ao fim de cada questão de aula eles sabiam quanto é que tinham... não sabiam o número exato, mas sabiam que tinham mais de metade, se já estavam no bom caminho... ao final das 3 questões de aula se tivessem tudo certo já tinham 50%... pronto... eles próprios já diziam «se tivermos as 3 questões de aula tudo bem já temos quase positiva?!...»... certo! É verdade.*

*P2: Isso é uma forma de incentivo...*

*In: Ou seja, da avaliação deles, eles sabiam como estavam a progredir ou não e então poderiam trabalhar...*

*P1: Sim. E mesmo na terceira (questão de aula) eu disse «Atenção que estes alunos»... um grupo de alunos que seleccionei e disse-lhes «atenção que vocês agora só têm um saltinho assim...estão quase na positiva»...”*

Extrato da entrevista final às docentes P1 e P2



	Sugestões de Melhoria apresentadas pelo Investigador e pelas professoras P1 e P2	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Implementado/ Não Implementado	
		Aula Observada				Aula Observada				I	NI
		AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8		
SM1	Divulgação dos objetivos da aula aos alunos – Sugere-se que a professora enuncie os objetivos de forma clara no início da aula.	S	I	I	I	I	I	I	I	X	
SM2	Verificação do cumprimento dos objetivos da aula. Sugere-se, também, que no final da aula a professora verifique se os objetivos enunciados no início foram cumpridos, mediante avaliação das aprendizagens dos alunos, através de um exercício ou pequena questão de aula, de preferência atrativo (motivador e o mais parecido com os jogos de que os alunos tanto gostam).	S	S	S	I		I		I	X	
SM3	Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre a sua aprendizagem - Se o feedback for emitido de modo adequado, funciona como forma de reconhecimento, o que deverá motivar o aluno a fazer mais e melhor.	S	S	I	I	I	I	I	I	X	
SM4	Utilizar estratégias diversificadas estimulando a autonomia dos alunos.	S	I	I	I	I	I	I	I	X	
SM5	Elaboração e utilização de uma ficha, a aplicar aos alunos como forma de verificação das suas aprendizagens e de obtenção de <i>feedback</i> , sempre que se verifique pertinente.		S		I		I			X	
SM6	Alterar a disposição de alguns alunos na sala de aula. Alguns alunos encontravam-se muito afastados do resto do grupo, parecendo estar menos envolvidos nas atividades da aula, recebendo menos atenção por parte da docente, distraíndo-se com mais facilidade.			S	I	I	I	I	I	X	
SM7	Em aulas como a que decorreu nesta sessão, na qual a turma foi separada em dois grupos, distribuídos por salas distintas, tendo a professora coadjuvante ficado a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, sugere-se, para o grupo de menores dificuldades, a aplicação de exercícios/problemas de grau de complexidade maior, como forma promover o trabalho individual e autónomo, bem como estimular o raciocínio.			S				I		X	
SM8	Ter em atenção a gestão do tempo de aula.			S			I		I	X	
SM9	Colocar os alunos mais irrequietos em locais estratégicos: - de modo a “cortar” a comunicação entre eles, minimizando a sua interação com os colegas; - próximos da ação da professora coadjuvante.				S	I	I		I	X	
SM10	No trabalho de coadjuvação, a docente coadjuvante pode fazer a gestão do núcleo de alunos mais irrequietos, exercendo um controlo mais apertado sobre o seu trabalho na aula, deixando os restantes para a professora titular.				S	I	I		I	X	
SM11	Definir zonas de ação, dentro da sala para cada professora, nos momentos em que as duas estiverem a prestar apoio mais individualizado aos alunos.				S	I	I		I	X	

AO – Aula Observada; S – Sugerido; I – Implementado; NI – Não implementado

	Sugestões de Melhoria apresentadas pelo Investigador e pelas professoras P1 e P2	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Implementado/ Não Implementado	
		Aula Observada				Aula Observada				I	NI
		AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8		
SM12	Colocar na planificação uma pequena indicação sobre o tempo destinado a cada uma das atividades da aula de modo a permitir uma boa gestão do tempo e de contornar possíveis imprevistos.				S	I	I	I	I	X	
SM13	Colocar os alunos perante situações de resolução de pequenos problemas, de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula, com regularidade – com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos pelos alunos. Por exemplo: aplicação, no final de cada aula, de um exercício, de resolução individual e sem ajudas. A correção poderá ser feita na aula seguinte, pelos próprios alunos com a ajuda da professora, no quadro. O exercício poderá ser do próprio manual, mas entregue numa folha à professora.				S		I			X	
SM14	Nas fichas formativas - dar lugar à realização individual, sem prestar qualquer tipo de esclarecimento durante as mesmas – como forma de promover um trabalho de reflexão, por parte dos alunos, sobre os problemas propostos e como forma de aferir sobre a evolução das aprendizagens e do trabalho autónomo dos mesmos, por parte do professor;				S		I			X	
SM15	Na resolução de fichas formativas, garantir tempo suficiente aos alunos para a sua resolução. Em alternativa, aplicar um nº reduzido de questões e proceder à sua correção na própria aula (ou na aula seguinte), de modo a permitir o uso da estratégia de correção da ficha pelos próprios alunos.				S		I			X	
SM16	Fazer uma planificação mais cuidada da gestão de tempo da aula.					S	I		I	X	
SM17	Em aulas como a que decorreu nesta sessão (AO7), na qual a turma foi separada em dois grupos, distribuídos por salas distintas, tendo a professora coadjuvante ficado a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, sugere-se sentar um aluno por carteira (como forma de evitar a interação e as distrações), uma vez que boa parte destes alunos interage com facilidade com os colegas de carteira.							S			X
SM18	Questionar os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não ficou bem compreendida, ou que parte do conteúdo em abordagem necessitam de desenvolver melhor - e explorar a aula a partir desse ponto.							S			X
SM19	Para além da projeção no quadro (através do vídeo-projetor), levar os exercícios propostos num suporte escrito (ficha), para que os alunos se envolvam também na leitura dos enunciados e se concentrem na resolução? O que acham da utilização da escolha múltipla para a solução de cada exercício? Para estes alunos poderá funcionar como fator de motivação para a resolução...							S	I	X	
SM20	Encontrar formas de associar os conteúdos à aplicabilidade prática dos mesmos no dia-a-dia.	I				I	I	S/I	I	X	
SM21	Planificar a aula de forma a contemplar momentos de explicações adicionais. A aula deve ser ainda menos ambiciosa com estes alunos.							S	I	X	
NÚMERO DE SUGESTÕES DE MELHORIA SUGERIDAS POR SESSÃO		4	3	5	7	1	0	5	-	19	2

AO – Aula Observada; S – Sugerido; I – Implementado; NI – Não implementado

**Tabela 22 – Sugestões de melhoria propostas pelo Investigador e pelas professoras P1 e P2.**

Pedro Reis (2011, p. 26) refere que “para cada observação de aula deverão ser definidos focos específicos (eventualmente, negociados entre o mentor ou supervisor e o professor), evitando observações livres que conduzam a análises pouco claras e precisas”. Neste âmbito, conforme já se mencionou no capítulo 3 – Metodologia - foram definidos previamente, em conjunto pelo investigador e pelas professoras participantes, os seguintes focos de observação:

- A. *Organização;*
- B. *Condução das atividades pedagógicas;*
- C. *Clima gerado com a turma/ gestão da indisciplina/ Autonomia;*
- D. *Coadjuvação (vide análise nas páginas 80 a 83).*

Os focos de observação cumpriram um papel importante, quer no acompanhamento da prática pedagógica das docentes, quer, por outro lado, na análise que se segue sobre os impactos observados pelo investigador.

Assim, neste contexto, cada um dos focos de observação mencionados é, seguidamente, analisado, apresentando-se um resumo dos dados que foram registados nas grelhas de observação focada, assim como um resumo dos impactos identificados, resultantes do processo supervisoivo sobre cada um desses focos.

Registe-se que o foco D – Coadjuvação - foi já analisado anteriormente, por se considerar pertinente e ajustada a sua exploração no âmbito da sub-questão Q11, pelo que lhe será dedicada, apenas, uma breve análise.

#### **A. Organização**

No que concerne ao foco – *Organização* - pretendeu-se observar e analisar o modo como as docentes organizavam a sua atividade pedagógica, nomeadamente no que respeita à orientação das atividades de aula quer no início, quer durante, quer no término da mesma. Neste âmbito, foi possível registar o modo como se desenvolveu a ação das docentes ao longo dos 8 ciclos de observação relativamente a um conjunto de indicadores constantes da grelha de observação, e que a tabela 23 resume:

Foco de observação: <b>A – Organização</b>											
Indicadores:	Docente observado: <b>P1</b>				Docente observado: <b>P2</b>				Frequência		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>1</b> – É pontual.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.	BE	NE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	1	0	7
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.	NE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	1	0	7
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.	BE	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.	BE	BE	BE	NE	AE	BE	AE	BE	1	2	5
<b>7</b> – Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.	NE	BE	NE	NE	NE	BE	AE	BE	4	1	3
<b>Soma</b>									<b>7</b>	<b>4</b>	<b>45</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 23 – Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Organização, registados na grelha de observação focada.**

Analisando estes dados, constata-se que, de um modo geral, as professoras promoveram uma boa organização do trabalho em sala de aula.

Foram, no entanto, propostas sugestões de melhoria que visaram o aperfeiçoamento dos comportamentos observados, relacionados com os indicadores 3, 6 e 7.

O parâmetro 3 - *Identifica no início os principais objetivos da aula* – teve um registo de *não-evidente* (NE) na primeira aula observada (AO1). Como consequência, foi proposta a sugestão de melhoria SM1, a qual passou a ser aplicada em todas as aulas subsequentes observadas.

SM1 - *Divulgação dos objetivos da aula aos alunos – Sugere-se que a professora enuncie os objetivos de forma clara no início da aula).*

Relativamente ao parâmetro 6, verificou-se que, de um modo geral, as professoras fizeram um bom uso do tempo de aula, aplicando-o naquilo que foi por si considerado como prioritário, isto é, no esclarecimento de dúvidas, na prática e consolidação de matérias lecionadas e no desenvolvimento de trabalho autónomo com os discentes, não se registando perdas desnecessárias no decurso das lições.

Na quarta aula observada, em que o uso do tempo de aula não resultou tão eficiente, deu-se como sugestão de melhoria a SM12.

*SM12 - Colocar na planificação, uma pequena indicação sobre o tempo destinado a cada uma das atividades da aula de modo a permitir uma boa gestão do tempo e de contornar possíveis imprevistos.*

A sugestão foi aplicada em todas as aulas subsequentes observadas.

Houve, porém, aspetos que as docentes nem sempre incluíram na sua gestão de aula e que constituem um requisito na planificação da mesma. São exemplo disso o parâmetro 7 - *fechar a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro*.

Conforme se pode constatar pela tabela 23, o parâmetro 7 teve um registo irregular ao longo das 8 sessões de observação, predominando, para o mesmo, a indicação de *Nada Evidente* (NE).

Relativamente a este aspeto, as docentes reconhecem tratar-se de um parâmetro importante na organização e desenvolvimento da aula, referindo que é normalmente levado em consideração e realizado na sua prática letiva.

Explicaram, contudo, que atendendo ao carácter eminentemente prático das aulas observadas, associado à coadjuvação, foi dada prioridade à resolução de problemas e exercícios, optando-se pela análise, breve discussão e enquadramento de cada exercício resolvido com os conteúdos em abordagem, relegando-se para segundo plano uma discussão global no final da aula. Esta, segundo as professoras, é feita em aulas de âmbito mais teórico.

Em todo o caso, a não observação regular do parâmetro 7 foi alvo de reflexão e de sugestão de melhoria – SM2.

*SM2 - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula.*

Era deste modo expectável uma aplicação sistemática da mesma, registando-se, porém, uma aplicação pontual, embora justificada pelas docentes.

Em suma, é possível afirmar-se que, no âmbito da organização das atividades letivas, o processo de supervisão pedagógica despertou a atenção das docentes para aspetos importantes da prática pedagógica, suscitando pequenas mudanças, mas importantes, tendo sido operacionalizados procedimentos que contribuíram para a melhoria da mesma, nomeadamente, as decorrentes das SM1, SM2 e SM12.

#### Impactos identificados no trabalho das docentes:

- Passou a ser levado em linha de conta ou alvo de aperfeiçoamento:
  - a divulgação dos objetivos da aula aos alunos, no início da mesma;

- a gestão do tempo de aula;
- a consciencialização para a importância de terminar a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro assim como a verificação do cumprimento dos objetivos propostos, no final da mesma.

## B. Condução das atividades pedagógicas

No que concerne ao foco – *Condução das atividades pedagógicas* - pretendeu-se observar e analisar o modo como as docentes desenvolviam as atividades no decurso da aula e a sua interação com os alunos.

A tabela 24 resume o modo como a condução das atividades pedagógicas foi levada a cabo ao longo dos 8 ciclos de observação, tomando como referência os indicadores constantes da grelha de observação.

Foco de observação: B – Condução das atividades pedagógicas											
Indicadores:	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Frequência		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
1 – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
2 – Expõe os conteúdos com clareza.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
3 – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
4 – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
5 – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
6 – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.	AE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
7 – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
8 – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	NE	BE	NE	NE	NE	NE	AE	BE	6	1	2
Soma									6	3	55

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 24 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Condução das atividades pedagógicas, registadas na grelha de observação focada.**

Constata-se que, de um modo geral, as docentes promoveram uma boa condução das atividades pedagógicas, salvo no que diz respeito ao parâmetro 8 (*No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)*), o qual, apenas no final do processo supervisoivo passou a ser integrado na prática pedagógica observada.

A sugestão de melhoria SM2 (*Verificação do cumprimento dos objetivos da aula*) visava, entre outros, o cumprimento deste parâmetro. A partir da terceira aula observada começou a considerar-se que a implementação deste parâmetro poderia estar pendente de uma gestão mais apurada das atividades letivas em sala de aula, pelo que foram propostas as SM8 e SM12.

SM8 - *Ter em atenção a gestão do tempo de aula.*

SM12 - *Colocar na planificação, uma pequena indicação sobre o tempo destinado a cada uma das atividades da aula de modo a permitir uma boa gestão do tempo e de contornar possíveis imprevistos*

Em suma, no que concerne a este foco de observação, regista-se, de um modo geral, que as docentes integram de forma bastante evidente e com eficiência a maioria dos parâmetros constantes da coluna de indicadores da grelha de observação. Ainda assim, pode considerar-se que, relativamente a este foco, o processo supervisoivo implementado promoveu mudanças na prática letiva das docentes, embora se tenha levado algum tempo a concretizar as sugestões de melhoria propostas.

#### Impactos identificados no trabalho das docentes:

- maior atenção à gestão do tempo, passando a incluir-se, na planificação de cada aula, uma indicação do tempo destinado a cada atividade a realizar;
- atribuição de maior importância à ação de resumir os principais aspetos estudados, durante, ou no final da aula.

#### **C. Clima gerado com a turma e gestão da indisciplina/ Autonomia**

Neste ponto estão incluídos sete focos de observação, estando os dois primeiros, C.I e C.II, relacionados com o clima gerado com a turma e gestão da indisciplina:

C.I – Opções da professora na gestão do clima de aula;

C.II – Comportamento dos alunos em sala de aula.

Os restantes, de C.III a CVII, estão relacionados com a autonomia:

C.III – Opções de ensino-aprendizagem da professora: Metodologia/Estratégias

C.IV – Opções de ensino-aprendizagem da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento

C.V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento

C.VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos

C.VII – Análise/verificação do progresso dos alunos

Cada um deles será, seguidamente, analisado.

### C.I - Clima gerado com a turma/ C.II - a gestão da indisciplina

Relativamente ao *Clima gerado com a turma e à gestão da indisciplina*, pretendeu-se observar e analisar as *opções das docentes no que concerne à gestão do clima em sala de aula e o comportamento dos alunos em sala de aula*, como resultado dessas opções.

A tabela 25 A e B, resume as evidências registadas ao longo dos 8 ciclos de observação.

Foco de observação:											
C.I – Clima gerado com a turma e gestão da indisciplina -Opções da professora na gestão do clima de aula											
Indicadores:	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
I.1 - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
I.2 - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
I.3 - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
I.4 - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.	BE	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
I.5 - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	1	7
I.6 – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.	BE	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.	BE	BE	BE	AE	BE	BE	AE	BE	0	2	6
<b>Soma</b>									<b>0</b>	<b>5</b>	<b>51</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 25 A - Resumo dos comportamentos observados relativos aos focos - Clima gerado com a turma e Gestão da Indisciplina - registadas na grelha de observação focada.**



Foco de observação:											
C. II – Clima gerado com a turma e gestão da indisciplina -Comportamento dos alunos em sala de aula											
Indicadores:	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
II.1 – Os alunos respeitam a professora.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
II.2 – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.	AE	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	0	2	6
II.3 – É respeitada a vez de cada um falar.	BE	BE	BE	BE	AE	AE	AE	BE	0	3	5
II.4 – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.	AE	AE	AE	AE	BE	BE	AE	BE	0	5	3
II.5 – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	1	7
II.6 – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.	AE	BE	BE	AE	BE	BE	AE	BE	0	3	5
II.7 – Não há alunos que perturbem a aula de forma propositada e desafiadora.	BE	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
<b>Soma</b>									<b>0</b>	<b>15</b>	<b>41</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 25 B - Resumo dos comportamentos observados relativos aos focos - Clima gerado com a turma e Gestão da Indisciplina - registradas na grelha de observação focada.**

Analisando os dados da tabela 25 A e B, compreende-se que as docentes promoveram, no decurso das sessões de observação, uma boa gestão do clima de sala de aula assim como dos aspetos relacionados com indisciplina.

O comportamento dos alunos em sala de aula, ao longo das 8 sessões de observação, revelou-se bastante satisfatório, contrastando com o percurso e historial de mau comportamento associado a vários elementos da turma, que se fazia sentir em diversas disciplinas, desde o início do ano letivo (e em anos letivos anteriores).

A dinâmica implementada nas aulas observadas, proporcionava, por vezes, momentos de interação entre os alunos, nomeadamente, no trabalho de pares em sala de aula, o que, em algumas ocasiões, potenciava alguma conversação entre eles. No entanto, não se verificaram perturbações dignas de registo no normal funcionamento das aulas, uma vez que, de imediato, qualquer agitação ou conversas entre alunos eram bloqueadas ou alvo de advertência por parte das professoras.

Para além dos fatores mencionados como indicadores na grelha de observação, o sucesso das professoras P1 e P2, neste âmbito, esteve relacionado com outros aspetos, entre os quais se podem destacar:

- A presença de duas docentes em sala de aula (em trabalho de coadjuvação) – promovendo um maior controlo sobre o comportamento dos alunos e envolvendo-os mais ativamente nas tarefas da aula;
- A assertividade das professoras na interação com os discentes – denotando-se firmeza e convicção no seu relacionamento com os alunos e na condução da aula;
- A estratégia implementada na maioria das aulas – envolvendo os alunos nas atividades da aula, mantendo-os sempre empenhados e ocupados;
- O reforço positivo e motivação proporcionados pelas docentes aos alunos;
- O respeito gerado pelo trabalho desenvolvido pelas professoras na tentativa de motivar e recuperar todos os alunos para a disciplina – reconhecido pela maioria dos discentes (*vide* apêndice 2-E- Transcrição do *focus group*);
- O sentimento de melhoria na aprendizagem – apreciado e sentido pela maioria dos alunos (*vide* apêndice 2-E – Transcrição do *focus group*).

Assim, embora as docentes tivessem referido, no início deste projeto de investigação, a eliminação da indisciplina como um dos principais objetivos da sua atividade pedagógica com os alunos da turma participante, a sua ação, neste âmbito, decorreu de forma bastante satisfatória no decurso do processo de supervisão implementado, considerando-se terem sido promovidas as estratégias adequadas para uma boa gestão do clima em sala de aula.

As sugestões de melhoria SM6, SM9, SM10, SM11 e SM17 foram apresentadas quando se verificaram situações em que a boa atmosfera vivida em sala de aula poderia, de algum modo, ser comprometida por comportamentos inadequados dos alunos. A sua implementação teve, deste modo, impacto positivo, contribuindo para o bom funcionamento das aulas.

#### Impactos identificados no trabalho das docentes e no comportamento dos alunos:

- criação de condições para um bom clima de sala de aula;
- boa gestão do comportamento dos alunos;
- bom comportamento dos alunos.

### **C.III - Autonomia-Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias**

O desenvolvimento de trabalho autónomo nos alunos, foi referenciado pelas professoras, como um dos principais aspetos a melhorar na sua ação pedagógica com os alunos da turma participante. Deste modo, dentro do parâmetro – *Autonomia* - pretendeu-se, essencialmente, observar e analisar as opções de ensino das docentes, assim como o comportamento dos

alunos na construção do seu conhecimento, com vista a desenvolver ações que estimulassem o trabalho individual e autónomo nos discentes.

A tabela 26 resume os comportamentos observados, registados ao longo dos 8 ciclos de observação, relativamente às opções das professoras no que respeita à metodologia e estratégias empregues na sua ação em sala de aula.

Foco de observação: <b>C.III - Autonomia</b> -Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias											
Indicadores:	Docente observado: <b>P1</b>				Docente observado: <b>P2</b>				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).	BE	BE	AE	AE	BE	BE	AE	BE	0	3	5
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).	BE	BE	AE	BE	BE	BE	BE	AE	0	2	6
<b>Soma</b>									<b>0</b>	<b>5</b>	<b>27</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 26 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia – Metodologia/Estratégia - registadas na grelha de observação focada.**

Analisando os dados da tabela 26, constata-se que relativamente ao foco C.III, as metodologias e estratégias utilizadas pelas professoras foram, de um modo geral, consideradas adequadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Foi possível observar que as metodologias e estratégias adotadas tiveram como critério de escolha a adequação ao nível do desenvolvimento dos alunos. Assim, aliado a breves momentos de abordagens expositivas observou-se, com frequência, o uso da pergunta por parte das docentes, como forma de controlo sobre a apreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, como estímulo ao seu envolvimento na aula, como forma de comunicação bilateral entre professoras e alunos e como forma de perceber dúvidas e, consequentemente, proporcionar esclarecimentos.

Tendo em conta a preocupação das docentes relativamente à falta de autonomia dos alunos e a consequente necessidade de desenvolver nos mesmos hábitos de trabalho individual e autónomo, observou-se também, com alguma frequência, o recurso ao método demonstrativo

como forma de auxílio na descoberta do saber-fazer e de orientação inicial para a resolução de exercícios e problemas, utilizando-se modelos ou referências de resolução. Por outro lado, ao longo das sessões observadas, as docentes colocaram os alunos perante questões, problemas e pequenos desafios, com vista a estimular a sua capacidade de pensar, o seu raciocínio, e o trabalho autónomo, tendo por base os conhecimentos adquiridos. Nem sempre estas tarefas foram bem-sucedidas, pelo que se depreende, tratar-se de um trabalho de insistência, que deverá estender-se a longo prazo.

Verificou-se que, em boa parte, as tarefas propostas foram atrativas e diversificadas, tendo as professoras aplicado a sugestão de melhoria SM4, proposta logo de início, na primeira aula observada.

*SM4 - Utilizar estratégias diversificadas estimulando a autonomia dos alunos*

Atendendo a que a maioria das aulas foi de carácter prático (aplicação de conhecimentos na resolução problemas e exercícios), as professoras recorreram a diferentes estratégias para estimular o empenho na aula e o trabalho autónomo dos discentes, destacando-se as seguintes:

- realização de exercícios de aplicação direta, como forma de consolidação dos conteúdos lecionados;
- aplicação de exercícios diversificados com diferentes graus de complexidade;
- aplicação de fichas de trabalho diversas e também do manual escolar;
- aplicação de fichas de trabalho com breves resumos sobre os conteúdos em abordagem, como forma de consolidação de aspetos teóricos da matéria e compreensão da sua aplicação na prática;
- leitura dos exercícios na aula, pelos alunos, em voz alta, como forma de “despertar” a curiosidade de todos para a tarefa a executar, comprometimento dos alunos na mesma e de esclarecimento de dúvidas iniciais;
- recurso ao jogo, como forma de estímulo para a aprendizagem;
- utilização das TIC em sala de aula, no auxílio à explicação de aspetos relacionados com os conteúdos em abordagem;
- aplicação de exercícios com escolha múltipla;
- relacionamento dos exercícios propostos com aspetos do dia-a-dia;
- trabalho desenvolvido entre pares;
- separação da turma em dois grupos, distribuídos por salas distintas, ficando a professora coadjuvante a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, de modo a proporcionar um ensino mais individualizado – estratégia utilizada pontualmente (AO3 e AO7).

Impactos identificados no trabalho das docentes e nos alunos:

- utilização frequente de estratégias diversificadas no estímulo ao trabalho autónomo dos alunos, por parte das professoras.
- motivação dos alunos para as tarefas da aula.

**C.IV - Autonomia-Opções de ensino da professora no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento e**

**C.V – Autonomia - Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento**

Tal como referido atrás, a análise sobre o desenvolvimento de trabalho individual e autónomo dos alunos requereu, também, uma observação sobre:

- *as opções de ensino das docentes relativamente ao envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento;*
- *o comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.*

As tabelas 27 e 28 resumem os comportamentos observados, registados ao longo dos 8 ciclos de observação, relativamente a estes aspetos.

Foco de observação: <b>C.IV – Autonomia-Opções de ensino da professora no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>											
Indicadores	Docente observado: <b>P1</b>				Docente observado: <b>P2</b>				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	<b>AE</b>	BE	0	1	7
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.	<b>AE</b>	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.	BE	BE	<b>AE</b>	BE	BE	BE	BE	BE	0	1	7
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8

<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).	AE	BE	BE	AE	NE	BE	NE	BE	2	2	4
<b>Soma</b>									2	5	97

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 27 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.IV - Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, registadas na grelha de observação focada.**

Foco de observação:											
<b>C.V - Autonomia-</b> Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento											
<b>Indicadores:</b>	Docente observado: <b>P1</b>				Docente observado: <b>P2</b>				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	1	7
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.	BE	AE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	2	6
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.	AE	AE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	3	5
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, selecionam estratégias, etc.	BE	AE	BE	AE	BE	BE	AE	BE	0	3	5
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.	AE	BE	BE	BE	BE	BE	AE	BE	0	2	6
<b>Soma</b>									0	11	29

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 28 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.V - Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento - registadas na grelha de observação focada.**

A análise dos dados resumidos nas tabelas 27 e 28 permite concluir que as opções de ensino das docentes tiveram como efeito um maior envolvimento dos alunos nas atividades de aula, ajudando a potenciar o trabalho individual e autónomo e, conseqüentemente, o envolvimento dos discentes na construção do seu próprio conhecimento.

Refira-se, porém, que as dificuldades que a maioria dos alunos da turma revela na disciplina, transforma o desenvolvimento de trabalho individual e autónomo numa tarefa a realizar de forma cuidada, persistente e, tal como já se mencionou anteriormente, a longo prazo.

Um dos aspetos que, na perspetiva do investigador, pode ser primordial para a concretização deste propósito, relaciona-se com a motivação e comprometimento suscitados nos alunos pelas tarefas de aula, o que, de um modo geral, pareceu ter sido alcançado através do trabalho realizado pelas professoras na maioria das aulas observadas, com a maioria dos alunos.

Nas notas de campo registadas pelo investigador, ao longo das sessões de observação, é possível encontrar relatos e inferências que atestam da motivação e empenho que as docentes conseguiram inspirar nos alunos, na realização dessas tarefas. Alguns desses relatos são, seguidamente, referidos como evidência:

(...) P1: *Dedos no ar para quem souber escrever a equação do problema.*  
O problema era de escolha múltipla, com quatro hipóteses de resposta.  
Gerou-se discussão por entre os alunos sobre qual seria a resposta correta.  
Iam debatendo, alguns de forma entusiasmada, querendo indicar os motivos das suas escolhas.  
A professora pediu aos alunos para resolverem a correspondente equação para confirmarem a resposta.  
Alguns alunos mostravam grande entusiasmo na resolução do problema. Outros porém, tinham uma postura mais discreta. Era sobre estes que a P2 (professora coadjuvante) estava a dirigir a sua ação.  
Vários alunos pediram para ir ao quadro fazer a resolução.  
O problema gerou bastante entusiasmo nos alunos. (...)  
(...) Os alunos mais problemáticos da turma, mostravam-se empenhados no assunto da aula. (...)  
(...) As professoras conseguiram manter os alunos sempre ocupados com o assunto da aula. (...)  
Registo de notas de campo da AO1

(...) A ficha parecia estar de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. Todos, mais rapidamente, ou mais lentamente, iam respondendo às questões, manifestando estar a acompanhar o assunto.  
(...) Todos pareciam ter entendido as questões e queriam responder (vários ao mesmo tempo).  
(...) Todos os alunos trabalhavam na tarefa proposta.  
(...) A P1 reforçou o conteúdo, de modo a que todos ficassem com uma ideia clara do assunto exposto.  
Continuava a haver empenho por parte dos alunos.  
(...) Seguidamente, a P1 prosseguiu, dando a definição de polígono. Pediu a um aluno para ler a definição que estava escrita na ficha de trabalho.  
P1: Lê GF.  
O aluno GF leu.  
Parece que todos os alunos ficam atentos quando um colega lê (ou é lido) é pedido para ler em voz alta)...  
Registo de notas de campo da AO2

(...) Neste momento o aluno MA, considerado um dos alunos mais perturbadores da turma, mostrava muito empenho e já tinha terminado o exercício proposto.  
A P1 foi verificar a resolução que ele tinha feito.  
O aluno parece estar muito motivado para a disciplina. Tem vindo a participar ativamente nas aulas e está atento.  
(...)  
(...) Alguns alunos faziam o exercício em conjunto. Parecia resultar e a P1 autorizava. Havia ordem, disciplina e empenho. (...)  
(...) A resolução do exercício gerava troca de impressões pelos alunos.  
Estavam empenhados. (...)  
(...) Alguns alunos discutiam com a P1 a resolução do exercício – mostravam empenho e interesse.  
Questionei-me: empenhados deste modo, como podem tirar maus resultados? (...)  
Registo de notas de campo da AO3

(...) A P2 deu instruções para a resolução do exercício e os alunos começaram silenciosamente a resolver. Noutras ocasiões, com o aproximar do fim da aula, os alunos começavam a agitar-se. Hoje estavam mesmo empenhados.

Registo de notas de campo da AO5

(...) Os alunos iam respondendo em voz alta ao que alguns protestavam. O jogo gerava entusiasmo nos alunos.(...)  
(...) Os alunos não tinham dado conta que a aula se aproximava do fim e mostraram muito interesse pelo jogo.  
A aula cativou muito os alunos. (...)

Registo de notas de campo da AO6

(...) O aluno MA mostra, em sala de aula, um interesse crescente e motivação pela disciplina. Parece correr-lhe bem. Na minha opinião, o aluno necessita de estar sempre ocupado na aula. Gosta de ter protagonismo.  
A P2 deu então uma explicação final sobre a resolução do exercício, tendo os alunos colaborado na mesma.  
A explicação pareceu-me bastante esclarecedora. Os alunos pareceram acompanhar com atenção e colaborando.  
(...)

Registo de notas de campo da AO8

Houve, também, algumas sessões em que esta motivação e empenho não foram tão evidentes. No entanto, de um modo geral, as professoras conseguiram captar a atenção dos alunos para os trabalhos da aula, mantendo-os, na maioria das sessões, concentrados e empenhados nas tarefas propostas.

Neste âmbito, o trabalho desenvolvido pelas docentes no controlo dos comportamentos teve uma contribuição decisiva, minimizando-se as distrações e potenciando a atenção na aula.

(...) As professoras verificavam se todos os alunos estavam a trabalhar. Pareciam manter o seu olhar atento sobre a turma, embora estivessem a prestar um apoio mais individualizado.  
A P1 não dava hipóteses às distrações, chamando a atenção sempre que algum tipo de comportamento não correspondia. (...)

Registo de notas de campo da AO1

A postura das professoras descrita na nota de campo acima foi recorrente ao longo das oito sessões de observação.

Segundo as professoras, esta mudança operada sobre a atitude dos alunos foi fruto de um trabalho de insistência e de colaboração entre as docentes desde o início do ano letivo que, manifestamente, se desenvolveu na base do trabalho colaborativo e de coadjuvação em sala de aula, traduzindo-se numa perceptível evolução e melhoria do desempenho dos alunos à disciplina.

O trabalho pensado e dedicado pelas professoras ao esclarecimento e recuperação de aspetos básicos e estruturantes da disciplina, permitiu aos alunos ultrapassar lacunas e dúvidas primárias que os impediam de progredir, ganhando, assim, motivação e mais confiança para o trabalho de aula desenvolvendo, por outro lado, “ferramentas” para um trabalho mais autónomo.



#### Impactos identificados nos alunos:

- registo de progressos e de motivação para a disciplina.
- maior envolvimento nas tarefas da aula e na construção do seu próprio conhecimento.
- melhoria no comportamento.

#### **C.VI – Autonomia - O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos**

No que concerne ao *ritmo de aula promovido pelas professoras*, pode considerar-se, pela análise dos dados da tabela 29, que foi adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Foco de observação: <b>C.VI – Autonomia - O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>											
Indicadores:	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.	BE	BE	BE	AE	AE	BE	AE	BE	0	3	5
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
<b>Soma</b>									<b>0</b>	<b>3</b>	<b>13</b>

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 29 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos- registadas na grelha de observação focada.**

Verificou-se que as professoras, de um modo geral, disponibilizaram aos alunos tempo suficiente para que estes se envolvessem nas tarefas de aula, na reflexão sobre as questões propostas e no esclarecimento das suas dúvidas. As docentes empregaram muito tempo de aula em explicações adicionais e esclarecimentos. Assim, atendendo às notórias dificuldades que os alunos evidenciavam à disciplina, o ritmo de aula foi, de um modo geral, lento, o que se traduziu, em algumas ocasiões, na não concretização integral dos objetivos específicos propostos para a lição, ou da planificação elaborada.

No que a este aspeto concerne, foram notórias as preocupações das professoras com a eficácia da sua ação pedagógica, com a qualidade das aprendizagens dos alunos e com o acompanhamento e esclarecimento dos alunos, secundarizando-se, sempre que se justificou, o cumprimento da planificação elaborada para a aula.

#### Impactos identificados no trabalho das docentes:

- Preocupação crescente das docentes com a eficácia das aprendizagens dos alunos.

### C.VII – Autonomia - Análise/verificação do progresso dos alunos

No que à *análise e verificação do progresso dos alunos* diz respeito (foco C.VII), a tabela 30 resume os principais comportamentos observados, registados ao longo dos 8 ciclos de observação, constatando-se que, de um modo geral, as docentes realizaram um bom acompanhamento do progresso dos discentes.

Foco de observação: C.VII - Autonomia-Análise/verificação do progresso dos alunos											
Indicadores:	Docente observado: P1				Docente observado: P2				Total		
	AO1	AO2	AO3	AO4	AO5	AO6	AO7	AO8	NE	AE	BE
VII.1 – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
VII.2 - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
VII.3 - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	BE	0	0	8
VII.4 - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.	AE	AE	AE	BE	BE	BE	AE	BE	0	4	4
VII.5 - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	NE	NE	NE	NE	NE	BE	AE	AE	5	2	1
Soma									5	6	29

AO – Aula Observada; NE – Nada Evidente; AE – Algo Evidente; BE – Bem Evidente

**Tabela 30 - Resumo dos comportamentos observados relativos ao foco Autonomia: C.VII – Análise/verificação do progresso dos alunos - registadas na grelha de observação focada.**

Atendendo a que as professoras são da opinião de que a autoavaliação e uma reflexão mais profunda e formal sobre as aprendizagens dos alunos deverá ter lugar em momentos específicos, nomeadamente, no final de cada unidade de conteúdos lecionada, ou nos momentos subsequentes à avaliação sumativa, constata-se que, no decurso dos oito ciclos de observação, as docentes raramente concretizaram o parâmetro VII.5 - *É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens*.

No entanto, a preocupação das professoras em saber se os alunos compreendiam as matérias lecionadas, quais as suas dúvidas e o porquê das mesmas, esteve presente em todas as sessões observadas.

Assim, no que concerne à análise e verificação do progresso dos alunos, para além dos indicadores referidos na tabela 30, constatou-se, ainda, que as professoras utilizaram, com regularidade:

- a observação direta do trabalho dos alunos em sala de aula, procedendo ao preenchimento de uma grelha de observação do trabalho dos discentes, constante do plano de aula, na qual foi possível realizar registos individuais de comportamento, de atenção na aula, de trabalho na aula, participação/desempenho, realização dos trabalhos de casa e outros aspetos;
- a avaliação escrita, mediante aplicação de fichas formativas.

Relativamente a este foco de observação - *análise e verificação do progresso dos alunos* - foram propostas sugestões de melhoria que visavam a sua concretização de forma mais regular, a referir:

**SM2** - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula. Sugere-se, também, que no final da aula a professora verifique se os objetivos enunciados no início foram cumpridos, mediante avaliação das aprendizagens dos alunos, através de um exercício ou pequena questão de aula, de preferência atrativo (motivador e o mais parecido com os jogos de que os alunos tanto gostam).

**SM3** - Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem - Se o feedback for emitido de modo adequado, funciona como forma de reconhecimento, o que deverá motivar o aluno a fazer mais e melhor.

**SM5** - Elaboração e utilização de ficha a aplicar aos alunos como forma de verificação das suas aprendizagens e de obtenção de *feedback*, sempre que se verifique pertinente.

**SM13** - Colocar os alunos perante situações de resolução de pequenos problemas, de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula, com regularidade – com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos pelos alunos. Por exemplo: aplicação, no final de cada aula, de um exercício, de resolução individual e sem ajudas. A correção poderá ser feita na aula seguinte, pelos próprios alunos com a ajuda da professora, no quadro. O exercício poderá ser do próprio manual, mas entregue numa folha à professora.

**SM14** - Nas fichas formativas - dar lugar à realização individual, sem prestar qualquer tipo de esclarecimento durante as mesmas – como forma de promover um trabalho de reflexão, por parte dos alunos, sobre os problemas propostos e como forma de aferir sobre a evolução das aprendizagens e do trabalho autónomo dos mesmos, por parte do professor.

Constatou-se, porém, que à exceção de SM3, que passou a ser aplicada com regularidade na aula, as outras sugestões de melhoria mencionadas foram alvo de aplicação pontual, quando as professoras consideraram possível e pertinente.

#### Impactos identificados no trabalho das docentes:

- Maior disponibilização de *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem.
- Preocupação crescente com a verificação do progresso dos alunos.

## **D – Coadjuvação**

Atendendo a que a coadjuvação em sala de aula foi, também, um dos focos de observação, foram registados alguns dos impactos resultantes da mesma sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, corroborados pelas notas de campo e pelas perceções dos alunos registadas em *focus group* (Vide apêndice 4 – Notas de Campo e Apêndice 2-E – Transcrição do *Focus Group*).

### Impactos identificados no trabalho das docentes e nos alunos:

- Maior acompanhamento dos alunos na aula;
- Maior disponibilidade para proporcionar um ensino mais individualizado;
- Esclarecimento mais eficaz das dúvidas dos alunos;
- Controlo mais eficaz dos comportamentos da turma;
- Maior empenho e atenção prestados pelos alunos sobre os assuntos da aula;
- Ritmo de aprendizagem maior;
- Satisfação e preferência dos alunos por este tipo de dinâmica;
- Forte estímulo ao trabalho colaborativo empreendido pelas docentes, atendendo ao maior envolvimento das mesmas num trabalho conjunto e de partilha, quer na ação em sala de aula, quer no trabalho de preparação da mesma.

#### 4.4 - QI4 - Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?

Para dar resposta à quarta sub-questão de investigação, procedeu-se a uma análise de conteúdo:

- às entrevistas realizadas às professoras e ao diretor da escola;
- ao *focus group* realizado com alunos da turma participante;
- a informação constante em pautas de avaliação e outros documentos, onde figuram dados sobre resultados escolares;

com o objetivo de conhecer a perceção dos intervenientes no estudo sobre os impactos dos três processos nas aprendizagens dos alunos.



Figura 11 – Coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica - Impactos sobre as aprendizagens dos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Atendendo a que os alunos são os principais visados no processo de coadjuvação em sala de aula e têm conhecimento e consciência das razões da sua implementação na disciplina de matemática, foi importante, no âmbito da sub-questão QI4, recolher as suas perceções relativamente ao impacto que o mesmo gerou nas suas aprendizagens, utilizando, para isso, um *focus group*.

Não se exploraram diretamente, no *focus group*, os temas - trabalho colaborativo e supervisão pedagógica – por se considerar que o conhecimento dos alunos sobre os mesmos é reduzido e, também, porque os temas envolveram, essencialmente, os professores. Assim, as impressões dos alunos sobre trabalho colaborativo e supervisão pedagógica foram mínimas.

Procurou, também, conhecer-se a evolução dos resultados escolares dos alunos na disciplina de matemática ao longo do ano letivo.

Embora se reconheça difícil estabelecer uma correlação entre a aplicação dos três processos e os resultados escolares, atendendo à natureza qualitativa do presente estudo, procurou-se, através da perceção dos intervenientes, compreender a sua influência na melhoria dos resultados que se verificou na turma participante.

#### 4.4.1 - Perceção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pela coadjuvação

A tabela 31 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela coadjuvação sobre as aprendizagens dos alunos.

QI 4	Categoria: impactos sobre as aprendizagens dos alunos (resultantes da coadjuvação)
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + Edir + FG
- A coadjuvação contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos	<p><b>P1 (Ei 2.8):</b> In: <i>Achas que esta estratégia, da coadjuvação, tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Estás a sentir que isto tem algum impacto? Estás a sentir impacto, por exemplo, nestas turmas em que tu estás a assistir, onde tu tens coadjuvação?</i> P1: <i>Tem impacto. Pode não ter o impacto que nós gostaríamos, nomeadamente, em termos de resultado final, mas em termos do desenvolvimento do próprio hábito de estudo e de trabalho do aluno, em alguns alunos resulta.</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.8):</b> In: <i>Acha que a coadjuvação em sala de aula é uma estratégia que tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?</i> P2: <i>Acho que tem. Embora nem sempre consigamos ver em termos de resultados finais. (...) Houve uma melhoria de uma percentagem pequena.</i> <i>(...) Não se vê em termos de resultados de pauta, mas é uma melhoria que tem que estar registada (...)</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> In: <i>Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula? Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos? Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?</i> P2: <i>Das aprendizagens sim. Em termos de resultados não é tão visível. Mas em termos de melhorias daquilo que eles evoluíram em termos de interesse, de motivação, de algumas lacunas que eles têm para trás conseguiram cobrir... isso, eu acho que sem dúvida. Agora, resultados palpáveis, em termos de pauta, não é assim tão visível quanto isso.</i> P1: <i>É aquilo que íamos falando ao longo da observação das aulas, que não se está a ver em termos de resultados... já se notou, ligeiramente... mas provavelmente no próximo ano é que se vai ver alguns alunos a ter um acompanhamento muito melhor... isto é, a longo prazo.</i> <b>Dir (2.7):</b> <i>(...) Não se sentiu tanto foi nos resultados. (...) A ideia também não foi dizer assim - «olha, aplicamos e temos já sucesso»... não. Continuamos a não ter o sucesso a matemática que queríamos e vamos continuar a apostar nele.</i></p> <p><b>FG (3.9):</b> In: <i>Sentes que estás a evoluir na disciplina?</i> Muitos: <i>sim.</i></p> <p><b>FG (4.5):</b> In: <i>As aulas com dois professores ajudam-te a compreender melhor a matéria? Aprendes mais?</i> Todos: <i>sim.</i> In: <i>Aprendem mais?</i> A maioria dos alunos: <i>sim.</i> Aluno MA: <i>não aprendemos mais, aprendemos a um ritmo maior.</i> Aluna MJS: <i>aprendemos praticamente o mesmo, mas conseguimos aprender melhor.</i> Aluna MJB: <i>aprendemos melhor.</i> Aluno DT: <i>se a stôra estiver a explicar e nós tivermos uma ou outra dúvida, nós não fazemos a stôra parar de explicar...</i> Aluna MJS: <i>...ela continua e temos a outra para explicar-nos pormenorizadamente a nós.</i> Aluno MA: <i>não se aprende mais stôr, aprende-se a um ritmo normal. Fico melhor esclarecido mas aprendo ao mesmo ritmo que os outros...</i></p> <p><b>FG (4.8):</b> In: <i>As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - evoluíesses na forma de aprender matemática?</i> Todos: <i>sim</i></p> <p><b>FG (6.4):</b> In: <i>encaixam melhor os conteúdos e as matérias, com duas professoras?</i> Todos: <i>sim.</i></p>

	<p><b>FG (10.1)</b> In: Este ano as tuas notas melhoraram na disciplina de Matemática? <i>A maioria respondeu que sim.</i></p> <p><b>FG (10.3):</b> In: <i>Entendes melhor a matéria este ano?</i> Todos: <i>sim</i></p>
- A coadjuvação contribui para uma maior participação e interesse pelas atividades letivas	<p><b>P1 (Ei 2.8):</b> <i>Tem impacto. Pode não ter o impacto que nós gostaríamos, nomeadamente, em termos de resultado final, mas em termos do desenvolvimento do próprio hábito de estudo e de trabalho do aluno, em alguns alunos resulta.</i></p> <p><b>P2 (Ei 2.8):</b> <i>Houve uma melhoria de uma percentagem pequena. Mas não é só aí que temos que ver as melhorias, os alunos que estavam completamente desmotivados, agora estão muito mais motivados, estão mais interessados... continuam com negativa mas já sabem mais qualquer coisa, já tentam fazer sozinhos e já ficam satisfeitos por conseguir fazer algo, por isso isto é positivo.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> In: Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula? Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos? Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos? P2: <i>Das aprendizagens sim. Em termos de resultados não é tão visível. Mas em termos de melhorias daquilo que eles evoluíram em termos de interesse, de motivação, de algumas lacunas que eles têm para trás conseguiram cobrir... isso, eu acho que sem dúvida.</i></p> <p><b>FG (4.8) :</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - participasses mais nas aulas? Aluno G. F.: <i>eu acho que sim, porque depois nós já vamos saber resolver e temos mais... capacidade para levantar o dedo e responder.</i> Aluno D. S.: <i>ó stôr, alguns alunos já respondem mais e tiram melhores notas... têm mais percentagem (...).</i></p>
- A coadjuvação contribui para uma maior atenção dos alunos na aula	<p><b>FG (4.8):</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - estivesses mais atento? Todos: <i>sim.</i></p>
- A coadjuvação contribui para a motivação dos alunos pela disciplina	<p><b>P2 (Ei 2.8):</b> <i>Houve uma melhoria de uma percentagem pequena. Mas não é só aí que temos que ver as melhorias, os alunos que estavam completamente desmotivados, agora estão muito mais motivados, estão mais interessados... continuam com negativa mas já sabem mais qualquer coisa, já tentam fazer sozinhos e já ficam satisfeitos por conseguir fazer algo, por isso isto é positivo.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> P2: <i>(...) em termos de melhorias daquilo que eles evoluíram em termos de interesse, de motivação, de algumas lacunas que eles têm para trás conseguiram cobrir... isso, eu acho que sem dúvida.</i></p> <p><b>FG (6.3):</b> In: Sentes-te mais motivado para a disciplina? Todos: <i>sim.</i></p>
- A coadjuvação contribui para o trabalho individual e autónomo dos alunos	<p><b>P2 (Ei 2.8):</b> <i>(...) continuam com negativa mas já sabem mais qualquer coisa, já tentam fazer sozinhos e já ficam satisfeitos por conseguir fazer algo, por isso isto é positivo.</i></p> <p><b>P1 e P2 (Ef 1.1):</b> In: Contribuiu para a autonomia dos alunos na disciplina? P1: <i>Sim.</i> P2: <i>Sim.</i></p>
- A coadjuvação contribui para o desenvolvimento do hábito de estudar	<p><b>P1 (Ei 2.8):</b> <i>Tem impacto. Pode não ter o impacto que nós gostaríamos, nomeadamente, em termos de resultado final, mas em termos do desenvolvimento do próprio hábito de estudo e de trabalho do aluno, em alguns alunos resulta.</i></p> <p><b>FG (4.8):</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - estudasses mais Matemática? Maioria dos alunos: <i>sim</i></p> <p><b>FG (4.8):</b> In: <i>As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - tivesses aprendido a estudar melhor?</i> Aqui os alunos estavam mais divididos – uns diziam que sim, mas outros, especialmente os bons alunos diziam que estudavam da mesma forma.</p> <p><b>FG (10.2):</b> In: <i>Estudas mais este ano do que em anos anteriores?</i> Quase todos os alunos: <i>sim.</i></p>
- Trabalha-se mais na aula	<p><b>FG (4.8):</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - pudesses resolver mais exercícios? Todos: <i>sim.</i></p>
- A coadjuvação contribui para perder o “medo” à disciplina	<p><b>FG (4.8):</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - perdesse o “medo” à Matemática? Todos: <i>sim.</i></p>
- A coadjuvação contribui para a melhoria do comportamento dos alunos	<p><b>FG (4.8):</b> In: As aulas coadjuvadas contribuíram para que: - a turma se comportasse melhor? Todos: <i>sim.</i></p>

**Tabela 31 - Perceção dos intervenientes sobre os impactos da coadjuvação nas aprendizagens dos alunos.**

Relativamente à percepção das docentes, estas consideram que o trabalho de coadjuvação em sala de aula tem impacto positivo na aprendizagem dos alunos, embora nem sempre se traduza em melhoria dos resultados finais, expressos nas pautas de avaliação<sup>9</sup>. Porém, segundo as professoras, as melhorias que se verificam, e que devem ser alvo de registo e reflexão, se traduzem, essencialmente, em:

- desenvolvimento do hábito de estudar e de trabalho dos alunos;
- maior motivação pela disciplina;
- maior interesse demonstrado;
- melhoria do trabalho individual e autónomo dos alunos;
- melhoria no aproveitamento, embora discreta,

O trabalho em coadjuvação proporcionou condições favoráveis para colmatar lacunas existentes no domínio dos conhecimentos dos alunos no âmbito da disciplina, fator que limitava o progresso da sua aprendizagem e a sua autonomia. Quebrar estes obstáculos constituiu um passo em frente.

De acordo com as docentes P1 e P2, o impacto da coadjuvação sobre o aproveitamento dos alunos, poderá fazer-se sentir, se for realizado de forma continuada e a longo prazo.

Tal como as docentes, o Diretor refere que a coadjuvação não tem ainda impacto significativo nos resultados dos alunos, referindo que no caso dos alunos com mau aproveitamento, o trabalho para a recuperação é muito difícil, requerendo “doses significativas de motivação”. Como tal, o Diretor também é da opinião de que os impactos deste processo (coadjuvação) se poderão fazer sentir num trabalho realizado a longo prazo, pelo que deve continuar a apostar-se no mesmo.

Pela entrevista ao Diretor, infere-se que este considera que projetos como a coadjuvação, constituem uma nova abordagem para a prossecução dos objetivos da escola, ajudando a contrariar o *status quo* fomentador do individualismo, que não contribui para as boas práticas ou melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à percepção dos alunos, disponibilizada por *focus group*, o grupo representativo entrevistado considerou que, de um modo geral:

- os alunos da turma estão a evoluir na disciplina, referindo que as aulas coadjuvadas constituem uma ajuda para a melhor compreensão das matérias, sentindo-se mais

---

<sup>9</sup> Esta foi a percepção das docentes P1, P2 no momento da entrevista inicial, no qual se dispunha da avaliação realizada no primeiro e segundo períodos. Embora se registasse uma evolução nos resultados escolares dos alunos, esta não se considerou muito significativa.



esclarecidos em relação aos conteúdos. Para si, a coadjuvação contribui para uma aprendizagem mais eficaz e a um ritmo mais elevado;

- as aulas coadjuvadas ajudam os alunos a melhorar os resultados escolares na disciplina, na medida em que, segundo os discentes, duas professoras conseguem explicar melhor as matérias e prestam um apoio mais individualizado, especialmente, aos alunos que apresentam maiores dificuldades;
- as aulas coadjuvadas contribuíram para que os alunos:
  - resolvessem mais exercícios e, deste modo, se preparassem melhor na disciplina;
  - trabalhassem mais na aula;
  - perdessem o “medo” à matemática, isto é, deixassem de ter tanto receio de ser mal sucedidos e, por sua vez, de encarar a disciplina como um obstáculo intransponível, ganhando confiança;
  - participassem mais nas aulas, uma vez que conseguiram estar mais esclarecidos para resolver problemas ou questões propostas;
  - melhorassem o comportamento e, conseqüentemente, estivessem mais atentos, uma vez que se proporcionou um maior controlo sobre os comportamentos. De acordo com os alunos, nas aulas coadjuvadas, as docentes exercem um bom controlo sobre as distrações, mantendo os alunos sempre ocupados sobre as tarefas de aula, prestando “assistência” aos que apresentam maiores dificuldades e que poderiam “desligar-se” das atividades propostas ou dos assuntos em abordagem;
  - estudassem mais para a disciplina, em alguns casos.
- os alunos sentem mais motivação e segurança na sua aprendizagem, uma vez que compreendem melhor os conteúdos e matérias da disciplina.

Os alunos referiram ainda que o seu insucesso se deve, essencialmente, à falta de estudo, no entanto, as aulas coadjuvadas ajudaram a melhorar a sua aprendizagem e, como consequência, de acordo com a perceção da maioria, o seu aproveitamento também melhorou (exceto para os alunos que já tinham bom aproveitamento – esses mantiveram os seus bons resultados).

*In: Entendes melhor a matéria este ano?*

*Todos - sim*

*In- e o insucesso? Há aqui alguns alunos que têm insucesso. Vocês acham que se deve à aula, ou à falta de estudo?*

*Todos – falta de estudo.*

*Focus Group aos alunos, questão 10.3*

In: **Este ano as tuas notas melhoraram na disciplina de Matemática? Se sim a que atribuis essa melhoria?**  
A maioria respondeu que sim.  
DS – ó stôr, as minhas notas estão iguais às do ano passado... dois cinco, o resto tudo quatro.  
In– mas diz-me lá... consideras que estás a aprender melhor? Ou não?  
DS – sim. Em percentagem tiro notas mais altas.  
In– e tu estás a aprender melhor? (Dirigia-se para o DF)  
DF – eu estou stôr.  
In– e tu GM?  
GM – Não. (Nota: o aluno já tem bom aproveitamento à disciplina).  
MJB – agora estou a piorar em relação ao 2º período. Tem a ver com a matéria. No período passado gostava mais da matéria...  
MA – eu fui um foguetão stôr... do 2º para o 3 período. Tirei tudo suf. Subi tudo.

Focus Group aos alunos, questão 10.1

Assim, os discentes, são da opinião de que as coadjuvações em sala de aula se deveriam estender a outras disciplinas, atendendo à experiência positiva que sentiram na matemática.

In: **Achas que a professora coadjuvante deveria estar em todas as aulas?**  
Todos – sim.  
MA – não só em matemática stôr.  
DS – em algumas (disciplinas) em que se tiram muitas negativas...  
Vários – português, geografia e história...  
Vários – geografia e história... (Disciplinas que envolvem, basicamente, estudo e consolidação em casa)...  
In– Então vocês acham que isto era útil existir para as outras disciplinas...  
Todos – sim.  
In: **Achas que as duas professoras juntas na sala de aula fazem um bom trabalho de equipa para com os alunos?**  
Todos – sim... fazem.  
MA – é a equipa imbatível.

Focus Group aos alunos, questões 4.1 e 4.2

#### 4.4.2 - Perceção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pelo trabalho colaborativo

A tabela 32 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as perceções dos intervenientes sobre os impactos gerados pelo trabalho colaborativo nas aprendizagens dos alunos. Não foi recolhida a perceção dos alunos relativamente a este ponto.

QI 4	Categoria: impactos sobre as aprendizagens dos alunos (resultantes do trabalho colaborativo)
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir
- O trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos	<p><b>P1 (Ei 3.10):</b>  In: Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?  P1: Eu acho que não se consegue medir. Mas acho que tem.  Pensando na pergunta: Como medir isso? Mas, acaba por ter. Indirectamente.</p> <p><b>P2 (Ei 3.10):</b>  In: Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?  P2: Acho, acho... nós trabalhamos de uma forma a atingir o nosso objetivo, que é o de que eles (alunos) aprendam mais e melhor – isso ajuda-nos a ter um trabalho mais positivo e mais claro de transmissão de conhecimentos, por isso eles só têm a ganhar com isso. Se nós vemos numa aula (de outro colega) que as coisas não estão a funcionar naquele ponto ou no outro, na minha (aula) vou melhorar (esse aspeto) – e eles (alunos) vão ganhar com isso. Isso só traz vantagens para eles.</p> <p><b>P1 e P2 (Ef 2.2):</b>  In: Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu? - Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?</p>

	<p>P2: <i>Sim.</i>  P1: <i>Sim, sim, sim.</i>  <b>Dir (3.4):</b>  In: <i>Na sua percepção, já é observável algum tipo de impacto resultante do trabalho colaborativo sobre as aprendizagens ou sobre os resultados dos alunos?</i>  Dir: <i>Já, Já... nós temos melhores resultados. Não temos aquilo que queremos... e então a matemática, ainda não temos, mas temos melhores resultados.</i></p>
- O trabalho colaborativo contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos	<p><b>P1 (Ei 3.10):</b>  In: <i>Provavelmente porque há uma melhoria do próprio desempenho do professor...</i>  P1: <i>Exatamente, exatamente...</i>  <b>P2 (Ei 3.10):</b> (...) <i>nós trabalhamos de uma forma a atingir o nosso objetivo, que é o de que eles (alunos) aprendam mais e melhor – isso ajuda-nos a ter um trabalho mais positivo e mais claro de transmissão de conhecimentos, por isso eles só têm a ganhar com isso. Se nós vemos numa aula (de outro colega) que as coisas não estão a funcionar naquele ponto ou no outro, na minha (aula) vou melhorar (esse aspeto) – e eles (alunos) vão ganhar com isso. Isso só traz vantagens para eles.</i>  <b>P1 e P2 (Ef 2.2):</b>  In: <i>Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu? - Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?</i>  P2: <i>Sim.</i>  P1: <i>Sim, sim, sim.</i>  In: <i>Como?</i>  P2: <i>Como? Às vezes mudando de estratégias, porque achamos que a do colega funcionou melhor... porque nós assistimos a uma aula... eu às vezes tenho uma aula preparada e assistindo na aula anterior à da colega vejo o que é que não funciona e na aula a seguir já não aplico aquilo... aquilo que funciona melhor já vou aplicar... na aula a seguir vou aprofundar mais aquele passo porque sei que vai resultar, por isso...</i></p>
- O trabalho colaborativo entre docentes contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos	<p><b>P1 e P2 (Ef 2.2):</b>  In: <i>Considera que o trabalho colaborativo teve impacto sobre os resultados dos alunos?</i>  P2: <i>Não esperados, mas teve.</i>  P1: <i>Teve. Eles vêm de 70% de níveis inferiores a 3 para 45%. E é real, ou seja, nesta turma não havia margem de manobra e mesmo as próprias questões de aula facilitaram (isto é ajudaram a que houvesse mais sucesso)... houve melhoria.</i>  P2: <i>Eles melhoraram do 1º (período) até ao 3º, sempre.</i>  P1: <i>Eles vinham de 70% (com negativa no 1º período), (...), depois passaram para 55% (no 2º período), já com o mesmo número de alunos que agora, e agora (3º período) 45%.</i>  <i>É assim, os alunos que realmente tiveram negativa e que nada fizeram, não havia hipótese.</i>  <b>Dir (3.4):</b>  In: <i>Na sua percepção, já é observável algum tipo de impacto resultante do trabalho colaborativo sobre as aprendizagens ou sobre os resultados dos alunos?</i>  Dir: <i>Já, Já... nós temos melhores resultados. Não temos aquilo que queremos... e então a matemática, ainda não temos, mas temos melhores resultados.</i>  In: <i>Estão melhores do que os do ano passado, por exemplo?</i>  Dir: <i>Estão. Temos menos insucesso do que o ano passado, menos retenções, a qualidade do sucesso, portanto quatro e cinco, aumentou em algumas disciplinas... vamos ver agora as provas finais que vêm aí, do 9º ano...</i></p>

**Tabela 32 - Percepção dos intervenientes sobre os impactos do trabalho colaborativo nas aprendizagens dos alunos.**

As professoras consideram que o trabalho colaborativo tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos, na medida em que há num esforço conjunto maior dos docentes para atingir objetivos comuns, nomeadamente, o de proporcionar aos alunos melhores aprendizagens, com base numa prática assente num trabalho mais positivo e mais esclarecedor em sala de aula, otimizado pela interação entre colegas. Neste âmbito, a observação da prática ministrada em sala de aula, proporcionada pelo trabalho em coadjuvação é, também, apontado como um importante contributo para o aperfeiçoamento do exercício docente.

Deste modo, um dos impactos apontados é a melhoria da aprendizagem dos alunos, que advém de melhores desempenhos por parte dos professores.

Outro dos impactos apontados, embora não esperado, segundo a professora P2 (em entrevista final), é a melhoria dos resultados escolares dos alunos da turma visada neste estudo<sup>10</sup>. De acordo com as docentes, e também pela análise documental (pautas de avaliação), registou-se uma evolução dos resultados da turma na disciplina de matemática, do primeiro para o terceiro período.

Também o diretor da escola considera que o trabalho colaborativo tem impacto nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos. Segundo o mesmo regista-se uma melhoria dos resultados escolares, embora, segundo a sua percepção, haja ainda muito a fazer nesse sentido. De acordo com a análise por si indicada, verifica-se que em relação ao ano transato o insucesso diminuiu, registam-se menos retenções e a qualidade do sucesso (o número de níveis quatro e cinco) aumentou em algumas disciplinas. Neste âmbito, o contributo prestado por uma nova abordagem sobre o trabalho protagonizado pelos docentes na escola – trabalho em estreita colaboração - pode ter sido fundamental.

#### 4.4.3 - Percepção sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos, gerados pela supervisão pedagógica

A tabela 33 resume as principais verbalizações que permitem interpretar as percepções dos intervenientes sobre os impactos gerados pela supervisão pedagógica nas aprendizagens dos alunos. Neste ponto, procurou-se também conhecer a percepção dos alunos acerca da supervisão implementada nas aulas observadas.

QI 4	Categoria: impactos sobre as aprendizagens dos alunos (resultantes da supervisão pedagógica)	
Unidades de Registo	Verbalizações EiP + EfP + EDir + FG	
- A SP tem impacto nas aprendizagens e resultados dos alunos	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.4):</b> In: Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado teve impactos na aprendizagem ou nos resultados dos alunos? Quais? P2: Teve. <b>Dir (4.7):</b> In: Achas que vai ter impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)? Dir: Vai, vai... (...) as turmas são diferentes... mas o professor vai estar melhor e mais bem preparado.</p>	
- Nas aulas supervisionadas os alunos estão mais atentos e concentrados	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.4):</b> P2: (...) Olha eles (os alunos) nas primeiras aulas estavam ainda mais concentrados (risos de ambas)... é verdade! (...) Eu achei que também nos ajudou nesse sentido. Por isso, pelo facto de estarem mais concentrados, correu um bocadinho melhor. Teve impacto... <b>FG:</b> In: Quando o professor supervisor (investigador) esteve na sala de aula mudou alguma coisa? Alguns alunos: sim. MA: mudou. In: o quê? MA: tínhamos que andar ali, retílineos (risos). Senão óó... a stôra avisou logo, óó... MJB: ... para estarmos bem comportados no dia em que vinha...</p>	

<sup>10</sup> Registou-se uma evolução nos resultados dos alunos do primeiro para o terceiro período. O insucesso diminuiu de 70% para 45% à disciplina.

	<p>MA: ...mas também contribuiu, stôr, para o melhoramento.</p> <p>In: contribuiu, achas que sim? Melhoramento em que aspeto? Comportamento?</p> <p>MA: sim stôr, e em atitudes e em atenção.</p>
- Nas aulas supervisionadas os alunos têm um comportamento melhor	<p><b>P1 e P2 (Ef 3.4):</b></p> <p>P2: (...) O facto de estar uma pessoa diferente na sala de aula fez com que eles estivessem mais intimidados e mais bem comportados.</p> <p><b>FG:</b></p> <p>MA: tínhamos que andar ali, retilíneos (risos). Senão óó... a stôra avisou logo, óó...</p> <p>MJB: ... para estarmos bem comportados no dia em que vinha...</p> <p>MA: ...mas também contribuiu, stôr, para o melhoramento.</p> <p>In: contribuiu, achas que sim? Melhoramento em que aspeto? Comportamento?</p> <p>MA: sim stôr, e em atitudes e em atenção.</p>
- A atitude dos alunos melhora na aula supervisionada	<p><b>FG:</b></p> <p>MA: ...mas também contribuiu, stôr, para o melhoramento.</p> <p>In: contribuiu, achas que sim? Melhoramento em que aspeto? Comportamento?</p> <p>MA: sim stôr, e em atitudes e em atenção.</p> <p>In: as aulas, acham que foram melhores a partir daí?</p> <p>Todos os alunos: sim. (A maioria assentia com a cabeça).</p> <p>In: houve essa diferença fundamental – comportamento e atitude.(?)</p> <p>Todos os alunos: sim.</p>
- Melhores aprendizagens resultam de melhores práticas docentes	<p><b>Dir:</b></p> <p>In: Achas que vai ter impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?</p> <p>Dir: Vai, vai... porque ao tentar, um bocadinho, uniformizar as coisas e ao tentar, um bocadinho, trabalhar as dificuldades de cada um, cada um chega à sala de aula e vai tentar ... as turmas são diferentes... mas o professor vai estar melhor e mais bem preparado.</p>
- A SP pode ajudar na prossecução de um dos principais objetivos do projeto educativo - a melhoria dos resultados escolares	<p><b>Dir:</b> (...) Eu tenho... nós temos que seguir as recomendações da inspeção. Nós temos que chegar à supervisão, portanto, se eu conseguir gradualmente fazer isso... pensando que o meu objetivo principal não é a supervisão... eu quero resultados. Só quero isso.</p> <p>(...) O objetivo da escola, que é o objetivo do projeto educativo, é melhorar a qualidade do sucesso. Se para isso eu resolver os problemas que a administração me pede, tudo bem. (...)</p>

**Tabela 33 - Perceção dos intervenientes sobre os impactos da supervisão pedagógica nas aprendizagens dos alunos.**

Nas entrevistas realizadas quer às professoras, quer ao diretor da escola, notou-se uma perceção ainda pouco consistente relativamente a possíveis impactos de uma supervisão pedagógica sobre as aprendizagens dos alunos. Tal aspeto poderá estar relacionado com o facto de este processo não integrar ainda, de forma consistente e bem estruturada, a sua prática pedagógica e a sua rotina na escola, uma vez que o que existe é uma monitorização.

Compreendem, não obstante, que os impactos que o processo promove no trabalho dos professores, tenham, consequentemente, influência direta sobre as aprendizagens dos alunos e sobre os seus resultados, embora, se vislumbre difícil correlacionar as variáveis *supervisão pedagógica* e *resultados dos alunos*.

No entanto, para as professoras P1 e P2, foi possível reconhecer, no final do presente projeto, que no decurso do processo de supervisão pedagógica implementado e do qual tomaram parte:

- os alunos estiveram mais atentos e concentrados;
- o comportamento dos alunos melhorou;

o que, de um modo geral, foi útil para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Por outro lado, os alunos da turma participante, em *focus group*, referiram os mesmos aspetos, aludindo a uma mudança de atitude que se fez sentir no decurso das aulas observadas, nas quais se mostraram mais atentos e melhor comportados.

Relativamente ao discurso do diretor da escola, depreende-se que para si a supervisão tem impacto sobre o trabalho dos professores, na medida em que contribui para que estes estejam melhor preparados para a atividade docente, resultando, conseqüentemente, impacto positivo sobre as aprendizagens dos alunos.

Segundo esta perspetiva, o diretor encara a supervisão como um processo a empreender na escola, uma vez que pode ajudar na prossecução de um dos principais objetivos do projeto educativo - a melhoria dos resultados escolares.

Em suma, as docentes P1 e P2 percecionam como impactos diretos da supervisão pedagógica sobre as aprendizagens dos alunos: a melhoria na atenção, concentração e do comportamento dos alunos em sala de aula.

Por outro lado, depreende-se do discurso dos intervenientes que a sua perceção sobre os impactos indiretos, não imediatos, isto é, que poderão verificar-se a longo prazo, se traduzem na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos, como consequência de uma melhoria do desempenho dos docentes, que pode ser motivada pelo processo de supervisão.

Registe-se, porém, que o presente estudo não garante os dados necessários que permitam reconhecer caráter conclusivo às perceções apresentadas, apesar da importância que estas representam.

## CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS DADOS

---

A partir do tratamento e análise de dados efetuada sobre cada uma das sub-questões de investigação, é possível, neste momento, estabelecer uma análise transversal que permita inter-relacionar os três processos em estudo – coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica. Esta análise permitirá avaliar a pertinência de incorporar a coadjuvação na prática pedagógica como estratégia impulsionadora de trabalho colaborativo entre docentes e, por sua vez, a valia deste como meio facilitador da implementação de um processo de supervisão pedagógica, de forma a responder à questão central deste trabalho:

***Poderá o trabalho colaborativo facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com impactos perceptíveis (I) no desenvolvimento profissional dos docentes e (II) na melhoria das aprendizagens dos alunos?***

Da análise efetuada e no contexto desta investigação, foi possível extrair algumas ideias essenciais sobre a problemática que este trabalho aborda, nomeadamente:

1. A coadjuvação foi implementada, na escola visada nesta investigação, como estratégia de combate ao insucesso.
2. A coadjuvação na situação observada revelou-se uma forma de trabalho colaborativo e, simultaneamente, uma estratégia que o impulsiona.
3. O trabalho colaborativo afigura-se, para os participantes, como uma forma de trabalho importante, adequada e enriquecedora.
4. O processo de supervisão pedagógica implementado no âmbito desta investigação foi bem aceite pelas docentes participantes e decorreu de forma bastante satisfatória.
5. O trabalho colaborativo protagonizado por P1 e P2 facilitou a implementação e realização do processo de supervisão pedagógica empreendido nesta investigação.
6. A coadjuvação realizada por P1 e P2 revelou-se, também, uma estratégia facilitadora do processo supervisivo empreendido.
7. A adoção, pela escola, de um processo de monitorização da prática dos professores, pode considerar-se como uma forma de iniciar processos supervisivos.
8. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica tiveram impacto e impulsionaram mudanças na prática letiva das professoras participantes.

9. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica tiveram impacto nas aprendizagens dos alunos.
10. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica contribuíram para o desenvolvimento profissional das docentes participantes, de acordo com a sua perceção.
11. As professoras participantes referem ter preferência pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo, como meios de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sobre a supervisão pedagógica.
12. O desenvolvimento de uma cultura de colegialidade e de trabalho colaborativo é uma ambição da liderança da escola.

Passamos, seguidamente, a explorar cada uma destas ideias:

**1. A coadjuvação foi implementada, na escola visada nesta investigação, como estratégia de combate ao insucesso.**

Relativamente a este ponto, é importante salientar a perceção do diretor da escola, para quem a coadjuvação em sala de aula foi inicialmente introduzida como estratégia de combate ao insucesso e de preparação dos alunos para as provas externas. Esta visão genérica associada à coadjuvação é, de um modo geral, aquela que é partilhada pela maioria dos professores, em boa parte por assim ser interpretada na legislação em vigor.

No entanto, como abordaremos seguidamente, a coadjuvação parece encerrar outro tipo de potencial, facto que foi percebido pelo diretor da escola, para quem a coadjuvação acaba, também, por afirmar-se como uma forma de interação entre os docentes, potenciadora de trabalho colaborativo entre os mesmos – razão pela qual é tomada como estratégia a continuar e a desenvolver na escola.

**2. A coadjuvação na situação observada revelou-se uma forma de trabalho colaborativo e, simultaneamente, uma estratégia que o impulsiona.**

Tal como ficou patente na análise de dados, os intervenientes concebem a coadjuvação em sala de aula como uma estratégia que tem como objetivos essenciais prestar apoio dentro da sala de aula, quer aos alunos, quer ao professor titular da turma, na gestão das atividades propostas, no apoio às dificuldades dos discentes, no controlo dos comportamentos na aula, etc. Trata-se, pois de um meio que possibilita um acompanhamento mais efetivo dos alunos,



promovido por uma interação que se propicia na base de um trabalho em estreita colaboração de dois docentes, dentro e fora da sala de aula, com vista a garantir melhores aprendizagens e a minimizar insucessos.

Quanto ao trabalho colaborativo, os intervenientes entendem-no como uma prática importante, concebendo-o como uma forma de trabalho que se desenvolve, essencialmente, na partilha entre colegas, sem que haja, necessariamente, um caráter formal nessa interação.

Da leitura das suas perceções, infere-se que o trabalho colaborativo se projeta, essencialmente, para a prática letiva, estando diretamente relacionado com a interação que se desenvolve entre os professores, no âmbito:

- da planificação conjunta – pela qual os professores realizam em comum o trabalho prévio de aula, planificando e contribuindo de forma consensual para a gestão e operacionalização da mesma definindo, em conjunto, estratégias e formas de trabalhar com os alunos, formas e instrumentos de avaliação;
- da partilha daquilo que envolve a prática docente – ex.: materiais pedagógicos, estratégias, experiências, etc.;
- da concentração de esforços em torno de objetivos comuns, no domínio da prática letiva, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos resultados.

As perceções dos intervenientes, colocam em evidência a existência de uma relação direta entre coadjuvação e trabalho colaborativo, percebendo-se haver lugar para a coadjuvação dentro da conceção de trabalho colaborativo, nomeadamente daquela que é proposta por Roldão (2007, p. 27), segundo a qual este é:

“(...) um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.”

Efetivamente, a partir da observação da prática letiva protagonizada pelas professoras intervenientes, foi possível constatar que a coadjuvação estimulou e contribuiu para que as mesmas:

- realizassem um trabalho em conjunto, articulado, ainda que muitas vezes informal, de planificação e preparação das atividades letivas, com vista a melhorar o sucesso dos alunos;
- interagissem, partilhando as suas ideias, experiências e materiais pedagógicos;
- refletissem sobre a sua prática pedagógica, com base na interação e observação vivenciadas na aula do outro colega;

- criassem e trabalhassem numa atmosfera de entendimento, respeito e cordial colaboração;
- pudessem observar e estimular as boas práticas, colaborando entre si, em sala de aula;
- ampliassem o seu conhecimento pela experiência vivenciada na interação quer fora, quer dentro da sala de aula;
- se motivassem em torno de um objetivo comum – o sucesso dos alunos.

Também estes aspetos, que se destacam no trabalho de coadjuvação levado a cabo pelas docentes P1 e P2, se ajustam às conceções de trabalho colaborativo apresentadas por Roldão, quando a autora refere que este último

“(...) implica conceber estrategicamente a finalidade que orienta as tarefas (de ensino) e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo que permitam:

- 1) alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);
- 2) ativar o mais possível as diferentes potencialidades de todos os participantes (no âmbito do grupo-disciplina, do grupo-turma, ou outros) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; e ainda
- 3) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.” (Roldão, 2007, p. 27)

Para P1 e P2, não faz sentido a existência de coadjuvação sem trabalho colaborativo. De acordo com as suas perceções, o trabalho colaborativo surge mais facilmente entre os docentes envolvidos na coadjuvação, na medida em que esta última estimula e tem como base a entreaajuda e partilha de informação entre os professores, quer nos aspetos que antecedem cada aula, quer no decurso da mesma, quer nos momentos que a sucedem. O trabalho colaborativo sai, ainda, enriquecido pela coadjuvação, na medida em que esta permite observar as boas práticas e aplicá-las ou melhorá-las, por exemplo, na aula seguinte (*vide* tabela 10, página 86).

Todos estes aspetos, vão ao encontro da perspetiva de Huguet (2011), que aponta a coadjuvação (que designa por *docência compartida*) como uma estratégia de trabalho que favorece culturas e práticas colaborativas na escola e, ao mesmo tempo, promove o acompanhamento e apoio aos docentes que pretendem empreender mudanças nas suas práticas pedagógicas, tendo em conta as necessidades educativas dos alunos e a melhoria da sua aprendizagem.

Pode, deste modo, afirmar-se que a coadjuvação teve uma influência considerável no trabalho colaborativo desenvolvido pelas docentes.

### **3. O trabalho colaborativo afigura-se, para os participantes, como uma forma de trabalho relevante, adequada e enriquecedora.**

Huguet (2011) afirma que não é concebível, hoje em dia, continuar a pensar num tipo de ensino segundo o qual os professores lecionam sozinhos, isolados nas salas de aula, atendendo às grandes mudanças que se manifestam na sociedade atual, das quais os avanços no acesso, partilha de conhecimento e gestão da informação são em grande medida responsáveis.

Numa época em que todos os recursos informáticos e digitais entram progressivamente nas aulas, estando ao alcance de todos os alunos, torna-se indispensável que os docentes abram as portas das suas salas e interajam entre si, num trabalho de colaboração que represente uma efetiva ajuda na procura de respostas às novas realidades que se vivenciam.

A ideia de interação e colaboração no trabalho docente é, também, fortemente abraçada por Fullan e Hargreaves (2001, p. 90), que referem que

“(...) as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento – estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos”.

Deste modo, avançar para culturas de colaboração nas escolas é um objetivo indispensável, no sentido de operar mudanças, inovação e melhorias no processo de ensino-aprendizagem (Huguet, 2011).

De um modo geral, esta parece, também, ser a perceção dos intervenientes desta investigação, muito especialmente a do diretor da escola (*vide* apêndice 2-D - Entrevista ao diretor da escola, Questão 2.11).

Porém, Ribeiro & Martins (2009, p. 9) referem a este propósito que “um efetivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à-vontade entre todos os intervenientes do grupo de trabalho”, ideia que os intervenientes também partilham.

Deste modo, atendendo à conceção de trabalho colaborativo de Roldão (2007), anteriormente citada, há a referir que este tipo de interação está intimamente ligada à relação entre as pessoas e que nem sempre tem concretização fácil. Exige da parte dos professores disponibilidade e abertura para acolher a experiência e o conhecimento dos outros, diálogo, questionamento do próprio conhecimento, persistência e tempo – atitude que nem todos estão dispostos ou preparados para ter com o outro ou com o grupo, mas que, no caso de P1 e P2 – professoras que se desconheciam no início do ano letivo – foi possível observar-se.

Esclareça-se, entretanto, que não concebemos como trabalho colaborativo a situação que se protagoniza quando diversas pessoas, simplesmente, trabalham em conjunto. Entendemos que a interação que se desenvolve na colaboração assume características qualitativas específicas que vão mais além da simples cooperação.

Assim, tal como também ficou patente pelas percepções dos intervenientes, para que se desenvolva trabalho colaborativo, é necessário que se estabeleçam relações de confiança, de diálogo e de respeito entre os professores (*vide* tabela 10, página 87). Mas este, segundo o nosso entendimento, é apenas um primeiro degrau na construção deste tipo de interação, que, sem dúvida, tem um papel importante na consecução dos restantes.

Silva (2011, p. 35), refere que no trabalho colaborativo,

“o objeto da atividade dos grupos docentes tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula (...)”

Assim, embora implique um trabalho em equipa, o trabalho colaborativo consiste numa atividade mais integradora e comprometedora que, tal como se referiu, nem sempre se consegue implementar ou desenvolver.

Day (1999, *apud* Boavida e Ponte, 2002, p. 4) refere a colaboração como um tipo de trabalho que “(...) envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua”. Constatou-se através da investigação realizada, que a coadjuvação que P1 e P2 realizavam, de forma mais ou menos espontânea, acabou por colocar as professoras neste tipo de dinâmica, isto é, num contexto de trabalho colaborativo de pares, que se projetou dentro e fora da sala de aula, levando em conta, para além dos aspetos mencionados por Day, objetivos e metas comuns e responsabilidades partilhadas, num trabalho que se verificou profícuo, quer para as próprias, quer para os seus alunos.

Em suma, o trabalho colaborativo desenvolvido pelas professoras participantes constituiu um contributo válido e enriquecedor para a sua ação pedagógica, conforme se descreverá, também, mais adiante nos pontos 8 e 9, proporcionando oportunidades de partilha de ideias e experiências, de reflexão profunda sobre a prática e sobre os conhecimentos necessários nesta, tendo sido assumido, quer por P1 e P2, quer pelo diretor, como uma forma relevante e adequada de trabalho docente, que deverá ser estimulado e desenvolvido na escola.

**4. O processo de supervisão pedagógica implementado no âmbito desta investigação foi bem aceite pelas docentes participantes e decorreu de forma bastante satisfatória.**

Segundo Perrenoud (2002), quando o nosso trabalho é observado por outros, surge o receio de que seja alvo de julgamento da sua parte. O autor aponta este como um dos motivos principais do receio sentido pelos professores em relação a processos como a supervisão e da sua resistência à mudança.

O receio à exposição, à exploração ou valorização de aspetos menos bem conseguidos no seu trabalho, que podem colocar em causa o seu profissionalismo ou o seu bom desempenho, é, normalmente, associado a processos de observação e de supervisão, por parte dos professores, gerando sentimentos de rejeição face aos mesmos.

No entanto, o processo de supervisão pedagógica realizado no âmbito desta investigação foi incorporado na atividade letiva das docentes participantes sem perturbação ou resistências da sua parte e levado a cabo de forma bastante satisfatória.

Julgamos que para o sucesso da supervisão realizada, contribuiu o facto de esta ter sido apresentada como um processo de acompanhamento da sua atividade pedagógica, com vista ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, em ambiente colaborativo. Constatámos, também, que a coadjuvação e o trabalho colaborativo que P1 e P2 previamente desenvolviam, se revelaram um importante suporte no sucesso da atividade supervisiva realizada, conforme exploraremos nos pontos seguintes.

Colocamos, no entanto, a hipótese de, talvez, num contexto de supervisão vertical, mais focado, por exemplo, em aspetos como a avaliação do desempenho ou o controlo da atividade docente, todo o processo pudesse ter decorrido de forma diferente. Num ambiente deste tipo, a supervisão poderia ter sido marcada por alguma tensão, ansiedade e falta de espontaneidade da parte das professoras participantes.

Julgamos, pois, com base na investigação realizada, que para P1 e P2, uma mudança de paradigma de ensino, baseado na interação entre professores em sala de aula e no trabalho colaborativo, se afigura de maior relevância para o trabalho docente do que quaisquer processos de avaliação ou de controlo da atividade pedagógica dos professores.

Neste contexto, as professoras participantes consideram que, para que seja um processo bem aceite e bem-sucedido, a supervisão pedagógica não deve ser uma forma de acompanhamento pontual da prática dos professores, mas sim um processo de acompanhamento continuado e,

essencialmente, protagonizado por pessoas conhecedoras do ambiente de trabalho e familiarizadas com o trabalho que umas e outras desenvolvem.

##### **5. O trabalho colaborativo protagonizado por P1 e P2 facilitou a implementação e realização do processo de supervisão pedagógica empreendido nesta investigação.**

Relativamente ao conceito de supervisão pedagógica, verifica-se que os intervenientes a associam fortemente ao acompanhamento da prática em sala de aula, destacando-se a importância que atribuem ao trabalho colaborativo, reconhecendo-o como elemento medular na implementação e dinâmica do processo.

De um modo geral, foi possível apurar que, na sua conceção sobre supervisão pedagógica, os intervenientes, a tomam como uma forma de auxílio à prática pedagógica, no sentido da sua evolução (ou aperfeiçoamento), numa base de colaboração e de *feedback* construtivo entre docente e supervisor, não se limitando simplesmente à avaliação dessa prática, mas antes à crítica construtiva e à melhoria da mesma, visando a qualidade do ensino ministrado, a motivação e boa aprendizagem por parte dos alunos.

Esta conceção alinha com a visão de supervisão horizontal proposta por Alarcão e Tavares (2013, p. 129), segundo a qual esta se assume como:

“(...) processo de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.”

Já no que à supervisão pedagógica realizada com as docentes P1 e P2 diz respeito, há a salientar que a mesma decorreu dentro de um ambiente de colaboração que já se vivenciava entre ambas. Este fator pareceu resultar como facilitador da integração do processo superviso na prática rotineira das duas professoras, atendendo à espontaneidade com que, no decurso do mesmo, protagonizaram a sua ação em sala de aula, assim como à abertura e postura colaborante que evidenciaram em todo o momento.

Relativamente ao comportamento das docentes em ambiente de supervisão pedagógica, nomeadamente nas fases de pré-observação, de observação e de pós-observação, constatou-se que em cada uma delas, P1 e P2 desenvolveram a sua ação pedagógica num ambiente de construtiva interação, quer entre si, quer com o investigador, mostrando receptividade ao processo dinamizado, às observações realizadas, às críticas e sugestões colocadas pelo investigador (e pelas próprias).

Assim, foi possível apreciar o modo como P1 e P2 refletiram sobre as suas práticas, colaborando na definição e implementação de propostas de melhoria e análise dos seus efeitos nas mesmas, manifestando como principal preocupação e prioridade, a aprendizagem dos alunos.

De um modo geral, podemos afirmar que o processo supervisivo implementado foi ao encontro do tipo de supervisão pedagógica que as professoras parecem reconhecer para si como justo e admissível, num cenário clínico, tal como o proposto por Reis (2011, p. 8), visando o “estudo de situações reais do contexto escolar, recorrendo à observação para analisar padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interação entre professores e supervisores”.

Em suma, o trabalho colaborativo que se estabeleceu, quer entre as professoras, quer ao nível da interação professor–investigador (investigador no papel de supervisor), constituiu, para as intervenientes, um requisito que facilitou o desenvolvimento do processo supervisivo, embora o investigador fosse, no início de todo o processo, alguém desconhecido para ambas.

Pareceu-nos, pois, pela experiência vivenciada nesta investigação, que a integração de um processo de supervisão horizontal no enquadramento do trabalho dos professores poderá ser facilitado se este tiver como alicerce uma prévia e instalada cultura de trabalho colaborativo entre os docentes.

É neste campo que o diretor da escola parece projetar, de forma estratégica, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, integrando a coadjuvação e outras formas de trabalho colaborativo na rotina dos professores da escola, antevendo-se uma introdução paulatina da supervisão, como possível forma de acompanhamento da sua atividade pedagógica (*vide* apêndice 2-D - Entrevista ao diretor da escola, Questão 4.7).

Trata-se, pois, de partir para um processo de supervisão tendo por base a construção prévia de uma relação de colaboração entre colegas equacionando-se, neste ambiente, a possibilidade de se assumir a “supervisão e colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade” (Alarcão & Tavares, 2013, p. 119), com vantagens para os docentes, os alunos e, de um modo geral, para a escola.

**6. A coadjuvação realizada por P1 e P2 revelou-se, também, uma estratégia facilitadora do processo supervisivo empreendido.**

Segundo P1 e P2, a presença habitual de outro professor em sala de aula, propiciado pela coadjuvação, gera nos docentes uma atitude de maior confiança e recetividade face a um ambiente de supervisão pedagógica (*vide* tabela 15, página 100).

Assim, para as intervenientes, a coadjuvação pode assumir um papel facilitador do processo supervisivo, na medida em que estimula e desencadeia trabalho colaborativo entre os professores, dando oportunidade a um tipo de interação que se vivencia em sala de aula, colocando, com regularidade, os professores em presença uns dos outros na sua ação pedagógica, possibilitando a existência de dinâmicas de observação, apreciação e, até, de reflexão e aprendizagem a partir dessa interação, que de outro modo, seria mais difícil de se proporcionar.

De acordo com o modelo de supervisão clínica proposto por Smyth, no processo supervisivo

“(…) não é necessário existir um avaliador e um avaliado, nem sequer um profissional experiente e um profissional inexperiente. Podem encontrar-se ambos numa situação mais ou menos semelhante; basta-lhes o desejo de refletirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e refletir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objetivos e resultados”. (Smyth, 1985, *apud* Alarcão e Tavares, 2013, p. 121).

De um modo geral, tal modelo parece afigurar-se aos professores como um modelo aceitável de supervisão, na medida em que as diferenças entre supervisor e supervisionado são praticamente impercetíveis, o que aos olhos dos professores, pode facilitar o estabelecimento de uma relação espontânea de entreajuda, podendo, conseqüentemente, facilitar um processo continuado de acompanhamento da prática pedagógica, numa perspetiva de formação contínua e de desenvolvimento pessoal e profissional, sem a pressão gerada por processos de avaliação que possam estar associados à supervisão.

Por outro lado, P1 e P2 referem também que, para que o processo supervisivo possa ser encarado e aceite como um conveniente processo de acompanhamento da atividade pedagógica dos professores e não como uma forma de avaliação ou de controlo, geradora de ansiedade e receio, o papel de supervisor deverá caber a alguém que comungue do mesmo ambiente pedagógico que os professores supervisionados, isto é, que seja conhecedor das suas características pessoais e profissionais, assim como das características das respetivas turmas e alunos, esperando-se do mesmo uma atitude de abertura e de colaboração (*vide* tabela 15, página 101).



Neste âmbito, a coadjuvação em sala de aula parece ajustar-se à criação de um ambiente próximo daquele que é descrito como conveniente pelas docentes participantes para a supervisão, na medida em que, entre outros fatores:

- se realiza (ou deve realizar) na base da partilha e da colaboração entre os docentes envolvidos, nomeadamente, no trabalho de planificação, de preparação da atividade letiva, na ação em sala de aula, na avaliação, etc.
- coloca os professores em contacto com a prática pedagógica uns dos outros, permitindo a observação, a troca de experiências pedagógicas e a reflexão e análise crítica dessa prática, familiarizando, por outro lado, os docentes com as turmas e alunos uns dos outros, os seus hábitos e dificuldades e, também, com o estilo de ensino ministrado por cada um dos colegas.

Esta ideia vai ao encontro de Alarcão quando, neste tipo de enquadramento, a autora refere que:

“... o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte ativa do todo coletivo ... aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”. (Alarcão, 2001, p. 17)

O contributo que cada professor coloca na sua interação com os outros, oferece uma oportunidade, a cada um, de melhorar os seus conhecimentos, repensar e alterar as suas conceções e de evoluir profissionalmente.

- permite aos professores melhorar os seus conhecimentos pela observação, se assim se propuserem.

Destaque-se o papel da observação neste domínio, favorecendo o confronto de ideias, o repensar dos próprios conceitos e da própria prática. De acordo com Reis (2011),

“A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (p. 11)

“Aprende-se muito através da observação (...). A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência”. (*Ibidem*, p. 12)

Para Serafini e Pacheco (1990, p. 6), “(...) a observação de aulas é a pedra angular de qualquer processo de orientação e de supervisão tendo como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor”.

Também Vieira (1993, p. 47), afirma, neste âmbito, que “a observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, elo de ligação entre o mais vasto contexto da supervisão e a prática pedagógica”.

É, assim, inegável que a observação é, no contexto da supervisão pedagógica, uma prática privilegiada. Por outro lado, na coadjuvação em sala de aula, é um elemento que, explorado com maior ou menor profundidade, está presente e disponível no trabalho de pares que se proporciona entre os professores.

Assim, no âmbito desta investigação é, pois, pertinente afirmar-se que a observação deve enquadrar-se numa prática supervisiva, podendo olhar-se para a coadjuvação como uma estratégia que a coloca facilmente “em jogo” e que, deste modo, pode ajudar o desenvolvimento do processo supervisivo ou de uma supervisão entre pares.

- se reconhece o facto de que os professores não são simplesmente aqueles que ensinam, mas também que aprendem continuamente, sendo que essa aprendizagem se faz não apenas com a frequência de cursos, formações ou a leitura de livros e revistas, mas, sobretudo, na sua prática diária em interação com os colegas (Sarre, 2003).

Relativamente a este aspeto, já muito anteriormente Berlak and Berlak (1981, p. 246) referiam que

“We have some evidence that teacher learn their craft largely from one another”.

A observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do praticado pelos seus colegas são, deste modo, aspetos que a coadjuvação pode transportar, de forma continuada, para as práticas dos docentes.

- pode ajudar os professores a ultrapassar a resistência que colocam, a ansiedade que sentem ou, até, a rejeição que manifestam em permitir a entrada e presença de outros colegas na sua sala de aula, uma vez que essa presença é sistemática e um requisito no trabalho de coadjuvação (embora deva haver algum critério na organização do par titular/coadjuvante).

**7. A adoção, pela escola, de um processo de monitorização da prática dos professores, pode considerar-se como uma forma de iniciar processos supervisivos.**

Embora tivesse sido sugerido pela IGE um processo de supervisão pedagógica, no âmbito da avaliação externa de que a escola foi alvo em 2014, o órgão de gestão optou por um processo de monitorização dos professores, com o intuito de contornar, deste modo, a conotação menos favorável que o termo “supervisão” parece despertar sobre os docentes.

Verifica-se, porém, que o processo de monitorização decorre segundo uma dinâmica vertical, pela qual as estruturas de liderança intermédia surgem como principais responsáveis e protagonistas pela gestão do mesmo, deixando perceptível uma diferenciação de poderes.

Assim, pela análise das perceções de P1 e de P2, esta monitorização parece despertar algum sentimento de controlo e de avaliação sobre os docentes monitorizados, em especial quando quem monitoriza é alguém que não acompanha regularmente o trabalho de quem é monitorizado (*vide* tabela 15, página 100).

Neste caso, é pertinente pensar-se que a opção da escola por um processo de monitorização para o acompanhamento da prática pedagógica dos professores, possa não ter sido a mais adequada, ou implementada da forma mais oportuna.

Refira-se, relativamente à monitorização, que no dicionário da língua portuguesa o seu significado consta como “ato ou efeito de monitorizar, controlo, supervisão” (Costa & Melo, 2017), o qual lhe associa procedimentos de controlo.

De igual modo, de acordo com o sitio da Internet – Ciberdúvidas da Língua Portuguesa<sup>11</sup>, monitorização, significa “acompanhar e avaliar (dados fornecidos por aparelhagem técnica)”. O monitor, por conseguinte, ajuda a controlar ou vigiar uma situação. Este conceito permite-nos, pois, reforçar a ideia de que a monitorização é uma ação cujo efeito é o de monitorizar – mais associada, portanto, a procedimentos de controlo e de avaliação.

Por outro lado, atendendo à descrição e perceção dos intervenientes, constata-se que a monitorização que se realiza na escola está longe de constituir, verdadeiramente, um processo de supervisão pedagógica, visto processar-se pontualmente e de forma limitada nos seus procedimentos, resumindo-se a:

- observação pontual de aulas, realizada por um docente, que poderá ser o coordenador de departamento, o coordenador de disciplina ou outro;

---

<sup>11</sup> Vide URL: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/monitorizacao/988> (consultado em 02/11/2017).

- preenchimento de uma grelha de observação genérica, por parte do observador;
- análise dos itens preenchidos na grelha de observação em reunião de grupo disciplinar.

Esta monitorização parece, em todo o caso, querer representar uma forma experimental de iniciar processos supervisivos na escola, tendo sido implementada com o objetivo de acompanhar os professores na sua ação pedagógica. Há a considerar, em favor da sua implementação, o facto de que pode e aparenta constituir um ponto de partida para:

- a introdução de dinâmicas de trabalho em supervisão no acompanhamento da prática pedagógica dos docentes, expectando-se uma evolução que conduza, futuramente, a uma implementação bem estruturada do processo;
- a mentalização dos professores para a importância do acompanhamento da sua prática pedagógica assim como da supervisão como processo ideal que o permite operacionalizar;
- uma possível alteração do “(pre)conceito” que os professores normalmente atribuem à supervisão, nomeadamente, à sua componente de avaliação, no entanto, esta deverá evoluir no sentido de se assumir como uma atividade de dimensão formativa, ao serviço da construção do conhecimento e não como atividade de controlo.

#### **8. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica tiveram impacto e impulsionaram mudanças na prática letiva das professoras participantes.**

Ficou patente, neste estudo, que a coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica protagonizados no trabalho das docentes P1 e P2, geraram impactos, essencialmente ao nível das suas práticas letivas, tal como era esperado.

Este constituiu o âmago da sub-questão de investigação Q13, a qual implicou uma análise que permitiu conhecer:

1. as perceções dos participantes sobre possíveis impactos que decorrem da ação dos três processos em estudo, sobre a prática letiva e sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;
2. impactos que, efetivamente, se observaram aquando do acompanhamento da prática pedagógica das docentes P1 e P2 por parte do investigador, resultantes da ação dos três processos em estudo e que conduziram a mudanças nessa prática.

Começando pelo **ponto 1.**, pode afirmar-se que, de um modo geral, os participantes consideraram os três processos em estudo geradores de impactos ao nível da sua prática letiva,

na medida em que podem suscitar mudanças na mesma, por serem potenciadores de maior interação entre os docentes, de reflexão e aprendizagem na interação profissional, de melhores desempenhos na sua ação pedagógica e, conseqüentemente, por favorecer as aprendizagens dos alunos.

Tal como já foi referido anteriormente, para P1, P2 e para o diretor da escola, a coadjuvação cria na rotina de trabalho dos professores o hábito de ter a presença de outro professor na sala de aula, o que potencia uma interação de natureza colaborativa entre os mesmos, promovendo abertura para a partilha na atividade pedagógica, a observação sobre o trabalho realizado e a reflexão sobre o mesmo. Tal prática, perspetiva um trabalho de planificação, preparação, execução e de avaliação conjunto entre os professores.

O trabalho colaborativo, por sua vez, é, segundo os intervenientes (P1, P2 e diretor), gerador de corresponsabilização na condução da atividade pedagógica, facilitador de uma gestão e uniformização do trabalho docente, sendo, no entanto, necessária e fundamental a existência de um saudável ambiente de confiança e de empenhamento coletivo.

Tal como Alarcão e Canha (2013, p. 48) os intervenientes parecem compreender a colaboração como “um entendimento negociado, do qual se espera que resultem benefícios para cada um e para todos os participantes, para as instituições profissionais em que se enquadram (...), na sua relação com a atividade desenvolvida e com as pessoas nela implicadas.”

Em suma, para os intervenientes, a oportunidade de partilhar ideias, materiais, experiências pedagógicas, de advir aprendizagem na interação profissional, de melhorar o ensino ministrado e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos, surge, para si, com o trabalho colaborativo emergindo, como impacto direto, a melhoria das práticas dos docentes. Tais fatores representam, para os intervenientes, um ganho individual e comum assinaláveis.

Relativamente à supervisão pedagógica, faça-se referência a Formosinho (2002), para quem esta detém três funções principais – a melhoria das práticas pedagógicas, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de auto-renovação da organização.

No que às perceções de P1 e P2 concerne, a supervisão pedagógica surge mais ligada às duas primeiras funções propostas por Formosinho e, no contexto desta investigação, como processo aglutinador, que vem conferir robustez à ação do trabalho colaborativo e valor acrescentado à prática pedagógica, na medida em que faculta um acompanhamento mais próximo da atividade docente, com vista ao seu aperfeiçoamento.

Nesta perspectiva, a supervisão é, segundo P1, P2 e o diretor, geradora de impactos na prática letiva, nomeadamente, impelindo os docentes a realizar um trabalho de planificação e de execução mais cuidados, contribuindo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, tal como para a coadjuvação e para o trabalho colaborativo, incentivando para a partilha e colaboração, gerando, neste âmbito, mais confiança para a atividade docente – aspetos que P1 e P2 reconhecem ter vivenciado nesta investigação.

Por outro lado, P1 e P2 fazem referência ao aumento do carácter formal que a supervisão imprime sobre a rotina de trabalho docente, implicando um registo mais cuidado de documentos e procedimentos, o que retira algum tempo para a realização de outras tarefas. Referem, também, em seu desfavor, embora não experienciado nesta investigação, a ansiedade e receio que a supervisão pode gerar, nomeadamente, quando é levada a cabo, ou encarada, como processo inspetivo, que visa essencialmente o controlo ou a avaliação do desempenho dos professores (*vide* tabela 18, página 109; *vide* apêndice 2-C - Entrevista final a P1 e P2, Questão 3.5).

Relativamente ao **ponto 2.**, foi possível identificar, aquando do acompanhamento da prática pedagógica das docentes P1 e P2 por parte do investigador, alguns impactos sobre a sua prática letiva, os quais se traduziram, essencialmente, em mudanças ao nível:

- da organização;
- da condução das atividades pedagógicas;
- do clima gerado com a turma e na gestão da indisciplina; e
- no desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos.

As mudanças observadas foram importantes, embora não se tenham verificado em número significativo, resultando, também, de uma boa dinâmica de preparação das atividades letivas e de trabalho colaborativo que já existia antes deste projeto.

A tabela 34 resume algumas dessas mudanças verificadas:

Impactos	
Mudanças observadas ao nível:	Passou a ser levado em linha de conta/ foi alvo de aperfeiçoamento:
da <b>organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a divulgação dos objetivos da aula aos alunos, no início da mesma;</li> <li>- a gestão do tempo de aula;</li> <li>- a consciencialização para a importância de terminar a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro;</li> <li>- a consciencialização para a importância de verificar o cumprimento dos objetivos propostos, no final da aula.</li> </ul>
da <b>condução das atividades pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o resumo dos principais aspetos estudados, durante, ou no final da aula.</li> </ul>
do <b>clima gerado com a turma</b> e na <b>gestão da indisciplina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a disposição estratégica dos alunos em sala de aula, de modo a minimizar interações indesejáveis;</li> <li>- a ação estratégica definida entre professora titular e coadjuvante no controlo do trabalho de aula e dos comportamentos dos alunos.</li> </ul>
no <b>desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a utilização de estratégias diversificadas;</li> <li>- a disponibilização regular de <i>feedback</i> aos alunos sobre a sua aprendizagem;</li> <li>- a ligação dos conteúdos lecionados à sua aplicabilidade ou importância no dia-a-dia;</li> <li>- a aferição das aprendizagens dos alunos, colocando-os perante situações de resolução de pequenos problemas de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula com regularidade, com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos.</li> </ul>

**Tabela 34 – Mudanças observadas na prática letivas de P1 e P2, resultantes do acompanhamento pelo processo de supervisão pedagógica desenvolvido.**

Pode considerar-se que houve uma planificação e condução das práticas letivas eficaz por parte das professoras, verificando-se que os parâmetros em análise na grelha de observação utilizada no decurso das sessões de observação de aulas foram, na sua maioria, classificados como *bem evidentes* (BE) (*vide* apêndice 3 - grelhas de observação).

Destaque-se, uma vez mais, o papel central que o trabalho colaborativo representou, quer ao nível da planificação, quer, posteriormente, no desenvolvimento das atividades em sala de aula, criando condições para uma gestão mais segura e eficaz das atividades realizadas e, por outro lado, facilitando a integração da supervisão como processo de acompanhamento e de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Da observação realizada ao longo do processo de supervisão implementado, foi possível, ainda, constatar:

- melhorias ao nível do trabalho de planificação conjunta entre titular e coadjuvante – o qual se foi desenvolvendo de forma mais cuidada com o evoluir do processo;
- uma melhoria ao nível da colaboração em aula entre professora titular e coadjuvante;
- abertura crescente relativamente à análise crítica e *feedback* às sessões;
- abertura e confiança na implementação de novas estratégias em sala de aula.
- uma postura de à vontade e confiança crescentes das docentes, quer relativamente ao processo de supervisão, quer relativamente à presença e relação com o investigador na sala de aula;
- um acompanhamento mais efetivo dos alunos e registo das suas evoluções;
- melhoria notória da qualidade das práticas ministradas.

#### **9. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica tiveram impacto nas aprendizagens dos alunos.**

A análise efetuada permitiu constatar que a coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica tiveram impacto sobre as aprendizagens dos alunos, com influência nos resultados escolares alcançados.

Embora pelo estudo realizado não se possa estabelecer uma relação direta entre a aplicação dos processos e os resultados escolares dos alunos, verifica-se, através de análise documental realizada sobre a avaliação feita aos alunos da turma interveniente, nomeadamente, às pautas e às atas de avaliação final respeitantes a cada período letivo, uma evolução no seu aproveitamento à disciplina de matemática, ao longo do ano letivo. Registou-se uma diminuição da taxa de insucesso dos alunos, do primeiro período (70% de insucesso à disciplina) para o terceiro período (45% de insucesso à disciplina).

Note-se que os efeitos produzidos pela coadjuvação em sala de aula sobre as aprendizagens dos alunos são mais perceptíveis do que aqueles que advêm do trabalho colaborativo, ou da supervisão pedagógica, na medida em que o primeiro processo é mais incidente sobre o trabalho com os discentes.

Tal como já se explicitou anteriormente, a interação estabelecida entre as docentes pela coadjuvação proporcionou a observação, o contacto e a experimentação de diferentes metodologias e estratégias de ensino, outras formas de comunicação com os alunos, alargando a visão e a ação das professoras sobre a prática pedagógica, daí resultando impactos



positivos sobre as aprendizagens, que se manifestaram, genericamente, num maior comprometimento e envolvimento dos alunos nas atividades decorrentes em sala de aula.

De acordo com a percepção dos alunos (entrevistados em *focus group*) e pelo que se pôde observar ao longo da investigação realizada, esta permitiu um acompanhamento direto sobre o trabalho dos discentes em sala de aula, com impactos positivos sobre as suas aprendizagens, dos quais salientamos, entre outros:

- um melhor esclarecimento dos alunos e consequente melhoria da sua compreensão sobre os temas em desenvolvimento;
- um melhor controlo dos comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula e consequente melhoria da sua atenção/concentração;
- o desenvolvimento/melhoria do trabalho individual e autónomo dos alunos;
- maior motivação pelos assuntos em abordagem e pela própria disciplina, por parte dos alunos;
- melhores prestações dos alunos nos momentos de avaliação.

Esta percepção vai ao encontro do que Aretxaga e Palacios (2011) descrevem, ao referir algumas das vantagens que decorrem da presença de mais do que um docente em sala de aula, aquando de um trabalho de coadjuvação. Os autores referem que contar com mais professores na aula permite colocar em prática metodologias de difícil implementação por um único professor. As aulas em que está presente mais do que um docente são propícias para o desenvolvimento de atividades de colaboração entre pares, proporcionando situações de maior interação entre os alunos, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem e melhorando a convivência e o ambiente em sala de aula.

Aretxaga e Palacios enumeram, também, uma série de *efeitos positivos* que a coadjuvação pode proporcionar na gestão do trabalho dos professores e dos quais podem resultar impactos positivos relevantes sobre as aprendizagens dos alunos. Foi possível observar, nas aulas coadjuvadas de P1 e P2, alguns desses efeitos, nomeadamente:

- o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo sobre o que acontece na aula por parte do professor, possibilitando uma melhor adequação do trabalho docente às necessidades dos alunos;
- a possibilidade de um ensino mais individualizado, permitindo um melhor e mais rápido esclarecimento dos alunos;
- uma percepção maior sobre aquilo que os alunos aprendem, assim como das necessidades de se proceder a adaptações sobre o trabalho realizado;

- a possibilidade de implementar medidas específicas, dirigidas a uma parte da turma, mais facilmente, como por exemplo: atividades de reforço, de enriquecimento, de acompanhamento específico, de adaptações curriculares, de necessidades educativas especiais, etc.;
- a participação mais ativa dos alunos, na medida em que contam com um acompanhamento mais contextualizado, sendo proporcionado no momento em que as atividades decorrem;
- a maior facilidade em uniformizar as aprendizagens que o currículo propõe;
- a possibilidade que se apresenta a todos os professores em aprender a lidar de forma mais eficiente com a diversidade dentro da sala de aula;
- a possibilidade de melhorar a convivência e o ambiente dentro da sala de aula;
- a facilidade em diversificar os modelos de acompanhamento dos alunos, evitando, deste modo, a transferência de responsabilidades sobre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem para outros especialistas.

Para além disso, tendo em conta que a coadjuvação em sala de aula tem como potencialidade o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes, é pertinente considerá-la como um “espaço” privilegiado para a melhoria da qualidade do ensino ministrado e, consequentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

No que ao trabalho colaborativo concerne, Hernandez (2007) afirma que o desenvolvimento profissional e a formação permanente que este propicia, têm influência sobre a melhoria do ensino que se pratica, na formação de melhores profissionais e, consequentemente, na promoção de melhores aprendizagens por parte dos alunos.

Esta noção tem lugar de destaque no âmbito deste projeto, uma vez que é assumido pelos próprios participantes que os alunos aprendem mais e melhor com melhores práticas, ao estarem em contacto com professores melhor preparados, motivados e abertos a novas experiências e iniciativas (*vide* tabelas 31, 32 e 33, páginas 140, 144 e 146, respetivamente).

Parece, pois, importante que os professores se afastem de uma cultura de trabalho solitário, em isolamento e de *sala de aula à porta fechada*, quer por meio de experiências de trabalho colaborativo, quer de outras ações nas quais se assumam compromissos de trabalho em colaboração e de reflexividade profissional, evitando, deste modo, a rotina, a cristalização ou, mesmo, a falta de inspiração e ambição no seu trabalho.

Nesta investigação, a partilha, a interação entre pares e o acompanhamento da atividade pedagógica, pela supervisão, pareceu, no caso de P1 e P2, ter tido, globalmente, um efeito

positivo sobre a sua motivação e dinâmica em sala de aula, o que, de algum modo, julgamos ter sido benéfico para as aprendizagens dos alunos.

De um modo geral, segundo a conceção das professoras participantes e do diretor da escola, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica devem orientar-se, de forma conexa, para o desenvolvimento profissional dos professores, posicionando-os como agentes de mudança educativa e, conseqüentemente, para a promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade e o sucesso dos alunos.

No que à supervisão pedagógica concerne e, particularmente, aos seus impactos sobre as aprendizagens dos alunos, partilhamos do entendimento de Trindade (2007, p. 33), quando o autor se refere à supervisão como “(...) um fator importante de inovação e, conseqüentemente, de mudança (...) no contexto escolar, produzindo pequenas mudanças que, sendo praticamente invisíveis num curto período de tempo, por exemplo, um ano letivo – acabam por ser visíveis em períodos mais alongados”.

Neste domínio, não nos foi possível, no curto período em que se desenvolveu esta investigação, perceber, particularmente, o impacto do processo supervisivo implementado sobre as aprendizagens dos alunos visados.

Partilhamos, porém, do ponto de vista de Vieira e Moreira (2011, p. 14) quando referem que, atualmente, todas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão “supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (...)”.

Julgamos, assim, que a longo prazo, possam ser perceptíveis impactos resultantes de um processo de supervisão pedagógica sobre as aprendizagens dos alunos, desde que, implementado de forma bem estruturada, continuada, colaborativa e, como é referido por Formosinho (2002, p. 34), estabeleça “(...) o elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos escolares (...)”.

#### **10. A coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica contribuíram para o desenvolvimento profissional das docentes participantes.**

A noção de desenvolvimento profissional apresentada por Formosinho (1998, *apud* Sarmiento, 2002, p. 100), enquadra-se no âmbito desta investigação, sendo referida como

“(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Partilhamos também a noção apresentada por Lieberman (1996, p. 187, *apud* Day, 2001, p.18), que coloca a tónica do desenvolvimento profissional na aprendizagem que se desenvolve na interação profissional. Segundo esta noção, desenvolvimento profissional

“(…) representa aquilo que outros denominaram *visão alargada da aprendizagem profissional*. Inclui, por isso, a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aulas e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas”.

Lieberman (1996) identifica quatro cenários em que a aprendizagem (e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional) ocorre:

- i. **a instrução direta** (através, por exemplo, de conferências, cursos, *ateliers*, consultas);
- ii. **a aprendizagem na escola** (através, por exemplo, de treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-ação, de avaliação de porta-fólios, de trabalhos em equipa);
- iii. **a aprendizagem fora da escola** (através, por exemplo, de redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e ainda através de grupos informais).
- iv. **a aprendizagem na sala de aula** (através, por exemplo, das reações dos alunos).

São, no entanto, os cenários de *aprendizagem na escola* (ii) e de *aprendizagem na sala de aula* (iv) que se exploram no âmbito desta investigação.

De acordo com Hargreaves (1998, p. IX), para os docentes, o que ocorre na sala de aula está fortemente ligado ao seu desenvolvimento profissional, de tal modo que:

“(…) a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais (…) as carreiras as esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e *morale*”.

Por motivarem para a aprendizagem, os três processos em análise são, também, percecionados pelos intervenientes como fatores de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os intervenientes apontam, de entre outros fatores - a *aprendizagem e a partilha de conhecimento* - como importantes impactos gerados pela coadjuvação, pelo trabalho colaborativo e pela supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional, emergindo, sobretudo, da interação que os professores estabelecem e do seu trabalho em sala de aula.

Relativamente à aprendizagem, Eraut et al. (1998) referem que a mesma é normalmente conseguida através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. Esta situação implica, por vezes, uma formação específica, mas quase sempre pressupõe aprender através da experiência e com outras pessoas no local de trabalho. Esta ideia parece, pois, ser partilhada pelos intervenientes.

De acordo com Prates et al. (2010):

“(…) quando são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base em experiências vividas, os adultos aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão”.

Nesta linha de pensamento, pelas perceções recolhidas e pelo trabalho desenvolvido, podemos afirmar que os três processos em análise se podem considerar potenciadores deste tipo de ambiente, na medida em que:

- a coadjuvação cria a oportunidade do contacto *in loco* com a prática planificada e preparada em conjunto ou, simplesmente, do contacto com a prática protagonizada por outro docente, com a reflexão e aprendizagem que se proporciona;
- o trabalho colaborativo (e a coadjuvação) cria a oportunidade de gerar interação, partilha e corresponsabilização entre docentes e pelo seu trabalho.

Neste âmbito, vamos ao encontro de Prates et al. (2010), quando destacam que

“(…) a colaboração como forma de relacionamento, privilegia o respeito mútuo, a parceria, o estabelecimento de metas comuns e a diluição da hierarquia. É uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores. Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões coletivas; é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional.”

- a supervisão aponta, para além dos aspetos mencionados, para a reflexão, acompanhamento, aperfeiçoamento e, conseqüente mudança e, tal como referem Alarcão e Canha, funciona

“(…) como processo de acompanhamento e monitorização, que se focaliza no binómio atividade/pessoa enquadrado em contextos interativos, (...) estimulador de ambientes de

desenvolvimento. Quando associada a uma perspectiva colaborativa, a supervisão adquire uma mais-valia no seu objetivo desenvolvimentista.” (2013, p. 65)

Nesta perspetiva, os três processos em estudo podem ser tomados como vetores de desenvolvimento profissional, colocando os professores perante a oportunidade de reduzir o seu isolamento no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando condições favoráveis para a reflexão sobre e acerca da sua ação pedagógica em sala de aula e encorajando-os a responder de forma positiva à mudança, com toda a aprendizagem que daí advém.

Particularmente, no que à supervisão pedagógica levada a cabo neste projeto concerne, esta foi interpretada pelas docentes participantes como uma forma de acompanhamento e de aperfeiçoamento da sua prática, o que facilitou a interação entre investigador e professoras, dando lugar a oportunidades de experimentação e de aprendizagem mútua.

#### **11. As professoras participantes referem ter preferência pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo, como meios de promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional, sobre a supervisão pedagógica.**

Tal como já foi referido anteriormente, verificou-se, no âmbito desta investigação, que P1 e P2 se servem da coadjuvação como espaço de diálogo e de partilha (de materiais, de estratégias, de experiências, de pontos de vista, etc.) no desenvolvimento das suas atividades, reconhecendo que a mesma possibilita, por outro lado, a observação e crítica sobre a atividade desenvolvida na aula e, conseqüentemente, proporcionando oportunidades de reflexão, aprendizagem e de estreitamento das relações pessoais e de desenvolvimento profissional, num trabalho de pares.

Por outro lado, como já referimos também, as docentes intervenientes assumem tanto o trabalho colaborativo como a supervisão pedagógica como processos enriquecedores da sua prática docente, que potenciam aprendizagem, desenvolvimento e o acompanhamento da sua atividade pedagógica.

Embora reconheçam importância e relevância na supervisão pedagógica, é notória a predileção de P1 e P2 pelo trabalho colaborativo e pela coadjuvação em sala de aula como estratégias de trabalho. As professoras consideram estas duas formas de trabalho mais aliciantes, positivas e interativas do que a supervisão pedagógica, considerando, ainda, que daqueles dois processos podem resultar mais facilmente impactos diretos sobre o seu trabalho e sobre as aprendizagens dos alunos, do que pela supervisão pedagógica. Tal foi, de um modo geral, por si referido quer nas entrevistas iniciais, quer no final desta investigação, aquando da entrevista final:

In: Uma pergunta final... Qual dos processos julgas ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos: A coadjuvação, o trabalho colaborativo ou a supervisão pedagógica?

P1: A coadjuvação em parceria com o trabalho colaborativo, pois isso implica o trabalho entre pares, e isso acaba por ter mais impacto no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos.

Extrato da Entrevista Inicial á docente P1

In: Qual dos processos é que tu julgas que poderá ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos: a coadjuvação, o trabalho colaborativo ou a supervisão pedagógica?

P2: Eu acho que a coadjuvação e o trabalho colaborativo estão relacionados um com o outro. Se houver uma coadjuvação e não houver trabalho colaborativo, entre o professor e o coadjuvante, também não funciona.

In: Portanto consideras mais importante estes dois processos (coadjuvação e trabalho colaborativo)...

P2: Sim... sim... o outro (supervisão) vem por consequência (ou por acréscimo). Acho que se existir uma coadjuvação funciona uma melhor supervisão. Acho é que funciona, se existir a coadjuvação, uma melhor supervisão. Isso sim.

Extrato da Entrevista Inicial á docente P2

In: ... às vezes fico com a ideia de que vocês ficariam mais pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo do que com a supervisão... a supervisão é tipo um acrescento para vocês... dá-me a sensação...

P2: É... é...

In: ...o resto (coadjuvação e trabalho colaborativo) parece que, para vocês, chegava... pensam isso, dessa forma?

P2: É... um bocadinho. (...) a coadjuvação e o trabalho colaborativo nunca se podem separar. A supervisão, também não, mas... eu nunca vejo a supervisão...

In: Tu vês sempre a supervisão com carácter avaliativo ...

P2: Não, não vejo com carácter avaliativo, mas vejo (o processo) de uma forma mais formal,... não consigo explicar-te bem a diferença...

Extrato da Entrevista Final ás docentes P1 e P2

In: (...) Qual dos processos vocês julgam ter mais impacto sobre o vosso trabalho e sobre as aprendizagens? A coadjuvação, o trabalho colaborativo ou a supervisão pedagógica?

P1 e P2: Eu acho que é a coadjuvação e o trabalho colaborativo...

P2: ... estão ligados entre eles.

In: Acham que a supervisão nem tanto?

P2: Nem tanto.

In: Porque é uma coisa mais formal...

P2: É.

Extrato da Entrevista Final ás docentes P1 e P2

Tal como Sá & Silva (2016, p. 515), P1 e P2 parecem, também, questionar-se sobre se “os objetivos de melhorar o ensino, a aprendizagem e a qualidade da própria organização escolar implicam (...) o recurso a procedimentos de supervisão”. P1 e P2 parecem convergir com a opinião das autoras supracitadas, quando estas afirmam que “a interação entre pares, da qual resulta uma partilha de saberes, sem hierarquias, e uma colaboração de esforços centrados na melhoria da prática letiva e no sucesso educativo dos alunos” (*ibidem*) seja uma estratégia de desenvolvimento profissional e de suporte à reflexão das práticas didáticas suficientemente eficaz.

Por outro lado, pelas entrevistas realizadas, detetou-se no discurso de P1 e P2 alguma reserva relativamente à supervisão pedagógica que, de um modo geral, supõem realizar-se na maioria das escolas. Neste contexto, é de salientar o olhar crítico e de rejeição manifestado pelas professoras face a uma conceção que julgam prevalecer associada à supervisão no seio da

comunidade docente, e enraizado até, no meio escolar – o de que se trata de um processo impositivo, de pendor fortemente avaliativo ou inspetivo, o que, de um modo geral, no subconsciente dos professores os leva a preferir outras formas de acompanhamento da sua atividade.

*In: Bem... a ideia da supervisão (pelo menos desta supervisão que queremos desenvolver), não é esta, com este carácter avaliativo... é mais com carácter de desenvolvimento...*

*P1: Mas a forma como ela vem, (...), a supervisão, eu pelo menos senti isso na escola onde estava na altura, vem como avaliação. Foi a inspeção que diz que é um ponto fraco da escola e que um (desses pontos fracos) era a não existência de supervisão pedagógica, supervisão e observação de aulas... e então isso cai com carácter forte, de avaliação mesmo, não só no sentido de (desenvolvimento)...*

Extrato da Entrevista Final às docentes P1 e P2

Esta perceção enquadra-se com o que Vieira (1993, p. 28) manifesta a propósito do próprio termo – *supervisão* – que refere, se encontra associada a “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo”, contribuindo fortemente para esse sentimento de rejeição por parte dos professores.

Importa, assim, clarificar o modo como se objetivou o papel da avaliação dentro da supervisão no contexto deste trabalho, o qual parece desajustado da perspetiva que emerge do sentimento geral da comunidade docente. Neste âmbito, partilhámos da perspetiva de Galveias (2008, p. 14) que, de certo modo, foi dada a compreender aos participantes e que vai no sentido de amenizar o entendimento sobre o propósito da avaliação na supervisão:

“(...) no âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspetivada como atividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa”.

Assim, na investigação realizada, procedeu-se ao acompanhamento do trabalho de P1 e P2 analisando as situações decorrentes no seu trabalho, com vista ao seu aperfeiçoamento e não à sua classificação ou avaliação da sua competência. Este aspeto ficou bem esclarecido no início dos trabalhos.

Em suma, neste campo, o procedimento adotado teve como referência o facto de que as atividades do supervisor (formativo) e do avaliador (sumativo) devem ter dimensões distintas, adotando a ideia de que

“a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto que a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência” (Moreira M. A., 2009, p. 252).

Apesar de tudo isto, infere-se pelas perceções de P1 e de P2, que ambas interpretam os impactos e as vantagens que resultam do acompanhamento do trabalho docente pela supervisão pedagógica, como alcançáveis pelo trabalho colaborativo e pela coadjuvação, mas



neste caso, sem a pressão criada pelos aspetos formais que a supervisão pode acarretar, ou a carga negativa que tradicionalmente se lhe associa.

## **12. O desenvolvimento de uma cultura de colegialidade e de trabalho colaborativo é uma ambição da liderança da escola.**

Pela análise efetuada, constata-se que, enquanto P1 e P2 concebem o processo de supervisão na perspetiva da sua prática pedagógica, situando-a ao nível imediato da ação sobre o trabalho dos professores em sala de aula, o diretor da escola, por outro lado, concebe-a num plano mais estratégico, revelando uma conceção de supervisão pedagógica consentânea com a sua posição de liderança, nomeadamente, quando se refere à mesma como uma forma de gestão do funcionamento dos grupos disciplinares, no âmbito das práticas pedagógicas, tendo como horizonte a prossecução dos objetivos da escola (*vide* apêndice 2-D – Entrevista ao diretor da escola, Questão 4.1).

A sua conceção parece, pois, aproximar-se da ideia de Alarcão e Roldão (2010, p. 22), quando referem que

“(…) a supervisão assume uma dimensão coletiva associada à melhoria da qualidade da escola, reportando-se aos professores na dinâmica das suas interações, na responsabilidade pelo ensino que praticam e pela formação e pela educação que desenvolvem”.

Igualmente, parece, ainda, ir ao encontro de Alarcão (2008) quando a autora refere que a supervisão não deve ser vista somente “no contexto sala de aulas, mas no contexto mais abrangente da escola” (p. 31).

Subentende-se, também, pelas palavras do diretor, que este partilha da ideia de Vieira (2001, *apud* Moreira, 2005, p. 36), quando esta afirma que

“Talvez a resistência que o termo “supervisão” frequentemente cria deixe de fazer sentido se, ao invés de o associarmos, em primeira instância, ao exercício de poder de uma pessoa sobre a outra, o associarmos principalmente à tarefa de regulação da prática propriamente dita, independentemente de quem a realiza, supondo sempre a construção, individual ou colaborativa, de uma visão da educação, no que ela é e no que pode (vir a) ser.”

A implementação de um processo de monitorização na escola teve, aparentemente, esse intuito.

De acordo com Prates et al. (2010), na tentativa de resolução dos problemas com que se vai deparando, uma organização deve estabelecer e melhorar novos procedimentos, com vista à evolução das diversas atividades e relações praticadas pelos membros e/ou grupos de uma sociedade. Neste sentido, é perceptível que, para o diretor, o trabalho colaborativo e a

supervisão pedagógica, podem desempenhar um papel central na melhoria da qualidade do ensino prestado e, por outro lado, na renovação da cultura de escola.

Nesse âmbito, é notória a importância que o diretor atribui ao estímulo de uma maior interação entre os professores, numa base de trabalho colaborativo. Do seu discurso, compreende-se que para si, as metodologias, as estratégias e as práticas em sala de aula, assim como o trabalho de coordenação e avaliação das mesmas, deverão passar a ser alvo de discussão e de reflexão frequente por parte dos docentes.

Em boa medida, na estratégia da liderança reconhece-se a coadjuvação como “veículo” impulsionador de trabalho colaborativo e, este último, desenha-se como alvo prioritário na escola, visando a mobilização dos docentes para a consecução dos objetivos que a mesma propõe.

A supervisão parece, assim, estar para o diretor, como o estágio seguinte, isto é, o processo que assenta sobre o trabalho colaborativo.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 93), referem que “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas. Pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam”.

Infere-se, deste modo, pela entrevista realizada ao diretor, que a liderança da escola parece, de certo modo, querer exercer este tipo de ação e de influência.

É perceptível, no discurso do diretor uma preocupação pela necessidade de realizar uma mudança profunda, quer na cultura docente existente na escola, quer, inclusive, na conceção que os professores têm sobre a supervisão pedagógica, quer, ainda, na mentalização dos professores para a importância e necessidade de implementar processos estruturados de acompanhamento da sua prática pedagógica, com vista a uma compreensão e aceitação natural de processos de supervisão (*vide* apêndice 2-D – Entrevista ao diretor da escola, Questões 4.6, 4.7 e 4.10).

Fullan & Hargreaves, (2001, p. 94) alertam-nos para o facto das culturas colaborativas serem muito complexas e não poderem “ser criadas da noite para o dia” (p.109). No entanto, apesar do longo caminho a percorrer, quer no desenvolvimento de uma cultura colaborativa, quer na integração de processos de supervisão pedagógica, os quais têm como principais obstáculos a ainda habitual cultura do individualismo, alguma resistência à mudança vivida na classe docente e ao preconceito e rejeição face à supervisão, a escola visada neste estudo parece começar a dar os seus primeiros passos numa tentativa de inovação e de mudança do *status quo*.

Assim, por iniciativa própria e atendendo às recomendações da IGE, a escola parece “caminhar” de forma gradual para a supervisão, proporcionando aos docentes mecanismos que, segundo o diretor, poderão facilitar o seu acolhimento ou implementação, nomeadamente:

- a coadjuvação em sala de aula;
- o estímulo e formação em trabalho colaborativo;
- a monitorização;

visando, o objetivo principal estabelecido no Projeto Educativo de Escola - o sucesso dos alunos.



## CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

---

Tal como referimos no início deste trabalho, percebemos, nunca como antes, a forte influência que a sociedade atual, marcada por uma rápida evolução da ciência, da tecnologia, da comunicação, das relações e comportamentos sociais e, de um modo geral, marcada também pela mutabilidade e transversalidade do conhecimento, tem sobre a esfera escolar.

Observamos, especialmente os que diretamente nos movimentamos nessa esfera, alguns dos efeitos dessa influência, os quais se manifestam de forma notória nas expectativas dos alunos face à escola, face ao tipo de ensino que nesta se pratica e, até, face à própria figura do professor.

O ritmo distinto a que as diferentes gerações no interior da escola se acomodam face a estas mudanças sociais e tecnológicas é por demais evidente, observando-se nas gerações mais novas, maior permeabilidade às mesmas. Em boa medida, este aspeto poderá explicar algum do conflito que se verifica entre expectativas e entre padrões de comportamento, de atitude e de vivência dentro do espaço escolar, que vai marcando o seu dia-a-dia, atualmente.

Compreendemos, tal como referimos no início, que é fundamental uma reflexão interna sobre a organização desta instituição, a sua missão, o seu projeto interno e os valores que pretende cultivar com o seu público-alvo, no contexto da sua história e das comunidades que envolve. A escola precisa, pois, do empenhamento de todos nessa reflexão, em especial dos que nela se movem.

Renovação, adaptabilidade e evolução, representam, para nós, convicções a inscrever na visão da escola, para que assim contribuam para a definição da sua missão, ajudem a marcar a sua trajetória e a alcançar o que dela se espera – uma boa formação e preparação dos estudantes para uma cidadania ativa e saudável.

Nestas visão e missão da escola, parece-nos fundamental reconhecer o papel importante que todos os agentes educativos desempenham, já que recai sobre eles uma grande responsabilidade na formação de cidadãos, no estabelecimento e aprofundamento de valores, de contribuir para o desenvolvimento de responsabilidade nos nossos jovens, conhecimento e capacidade de ação perante problemas, perante a mudança e o imprevisto.

Porém, parece-nos, também, pertinente pensar que a melhoria da qualidade da escola, tende a começar neste espaço tão especial – a sala de aula –, daí poder afirmar-se que a prática em sala de aula representa uma espécie de “tubo de ensaio” do sistema Escola, quando alguma mudança ou reforma se avizinha ou se pretende implementar, no sentido da sua melhoria.

Assim, repensar o trabalho do professor, o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, o posicionamento estratégico face aos currículos, às suas práticas pedagógicas e ao modo como se relaciona com os seus alunos e com os seus pares, podem representar um passo inicial nessa melhoria.

Neste âmbito, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica estão na ordem do dia e são, atualmente, encarados como elementos geradores de mudança nas dinâmicas de trabalho dos professores e vetores de melhoria da qualidade do funcionamento das estruturas da própria instituição.

Apesar das reservas, cautelas e alguma desconfiança dos professores relativamente à supervisão pedagógica e, até mesmo, ao trabalho colaborativo na escola, estes parecem impor-se por razões múltiplas, que já fomos identificando ao longo deste trabalho. O individualismo que tem caracterizado, em muitos casos, a profissão ao longo do tempo deverá, pois, ser encarado como um estágio ultrapassado no percurso evolutivo da educação e do trabalho docente.

Parece-nos, deste modo, que o trabalho desenvolvido pelos professores e o seu saber profissional, poderão e deverão ser continuamente repensados.

Tal desafio afigura-se ainda mais pertinente, num momento em que Portugal regista, segundo dados recentes dos relatórios *Education at a Glance* de 2016 e de 2017 da OCDE, uma das maiores taxas de reprovação no seio dos países desta organização (Edulog, 2016) e a maior taxa de abandono escolar no ensino secundário (Pedro, 2017).

Responsabilizar os alunos e os seus encarregados de educação, mas, também, repensar o modo como os professores trabalham deve, segundo esses relatórios, contribuir para melhorar os indicadores de sucesso das escolas portuguesas (Pedro, 2017).

Partilhamos, neste âmbito, da ideia de Jimerson (2001, p. 434), quando afirma que:

“All educational professionals, families, and students must collaborate to insure that everything is done to facilitate student progress towards educational standards. Rather than focusing on whether or not to retain a child, educational professionals are encouraged to implement intervention strategies to facilitate student achievement. Given that assisting students at-risk has long been the focal point of school psychology, school psychologists may seize this opportunity to underscore the

importance of appropriate remedial strategies and emphasize the responsibility of all educational professionals and families in facilitating achievement trajectories of these students.”

No que ao trabalho docente concerne, é, deste modo, expectável que os professores se disponibilizem e preparem para colocar em prática, na sala de aula, as metodologias e estratégias que melhor se ajustam às necessidades e capacidades dos seus alunos, garantindo o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e um saudável crescimento intelectual por parte dos mesmos no decurso da sua escolaridade. Também Day (2001, p. 19) refere, neste contexto, que os professores devem

“(…) estabelecer e manter elevados padrões de ensino; interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes; (...) responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola.”

Na nossa perspetiva, uma tarefa desta dimensão implica, por parte dos professores, uma postura de abertura e de desenvolvimento profissional e pessoal contínuos, de um trabalho de interação em estreita colaboração entre pares, que introduza ações de entreaajuda, partilha de conhecimento, diálogo, crítica construtiva e a definição de objetivos comuns entre os professores, assim como de uma postura de análise e de reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica.

Trabalho colaborativo e supervisão pedagógica parecem, para nós, ajustar-se a este posicionamento profissional e constituíram, deste modo, o âmago do presente trabalho de investigação, com o qual se pretendeu, essencialmente, contribuir para o repensar do trabalho docente, refletindo sobre e procurando resposta para:

- o problema colocado:

**Como facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão na escola, que se projete com o propósito de estimular o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino prestado?**

- a questão central da investigação:

***Poderá o trabalho colaborativo facilitar a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, com impactos perceptíveis (I) no desenvolvimento profissional dos docentes e (II) na melhoria das aprendizagens dos alunos?***

- e as sub-questões de investigação (QI) que derivam da questão central:

**QI1 - *Poderá a coadjuvação em sala de aula funcionar como processo impulsionador de trabalho colaborativo entre os docentes?***

**QI2 - *Poderá o trabalho colaborativo entre docentes funcionar como facilitador de um processo de supervisão pedagógica?***

**QI3 - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar na prática pedagógica dos docentes e no seu desenvolvimento pessoal e profissional?***

**QI4 - *Que impactos, resultantes da coadjuvação, do trabalho colaborativo e da implementação de um processo de supervisão pedagógica, se poderão identificar sobre as aprendizagens dos alunos?***

Começando por responder, primeiramente, às sub-questões de investigação, há a referir, **relativamente à primeira sub-questão, QI1** que, no contexto desta investigação, a coadjuvação em sala de aula mostrou tratar-se de uma estratégia útil e promissora no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre docentes, favorecendo uma interação que se pode estabelecer em diversos domínios da atividade rotineira dos professores, nomeadamente, ao nível:

- da planificação conjunta das atividades a desenvolver na aula;
- do trabalho conjunto desenvolvido em sala de aula;
- da reflexão conjunta sobre as atividades desenvolvidas;
- da avaliação dos alunos;
- da projeção de ações de melhoria que se verificam pertinentes na ação pedagógica dos professores;
- da partilha de conhecimentos, experiências, ideias, materiais pedagógicos, etc, que podem enriquecer a atividade pedagógica desenvolvida;
- da partilha de objetivos comuns no desenvolvimento da atividade dos professores, com vista a alcançar metas estabelecidas.

Assim, muito embora este estudo se tenha reportado, essencialmente, ao trabalho de duas docentes, a investigação realizada ampliou a perceção inicial que tínhamos - a de que a coadjuvação é uma estratégia que pode favorecer o desenvolvimento de uma cultura colegial



na escola, podendo representar um primeiro passo na criação da mesma. As impressões deixadas, em entrevista, quer pelas professoras participantes, quer pelo diretor da escola, vão também nesse sentido, ajudando a reforçar esta percepção.

Por outro lado, segundo Huguet (2011), as iniciativas que se estabelecem para fomentar formas de trabalho colegial ou colaborativo nas escolas, parecem ser mais facilmente empreendidas e aceites quando partem das estruturas de liderança, do que quando partem da iniciativa particular de professores ou de grupos de professores, atendendo a que nem todos os docentes manifestam a mesma disponibilidade e abertura às mesmas:

“Aunque siempre es interesante iniciar prácticas de este tipo com algunos docentes del centro más dispuestos y motivados, para que esos procesos puedan sostenerse y sean legitimados por la institución es aconsejable que tengan el apoyo y la implicación del equipo que la lidera y dirige. No se trata de una condición indispensable de partida, pero sí sería un requisito si se quiere que esa experiencia no sea algo anecdótico o puntual.” Huguet (2011, p. 4)

Na escola visada nesta investigação, constatámos que a coadjuvação, assim como outras estratégias fomentadoras de trabalho colaborativo que se pretendem implementar, partiram da iniciativa do órgão de gestão da escola.

Assim, em nossa opinião, iniciar trabalho colegial e colaborativo na escola deverá ser uma solicitação aos professores e grupos disciplinares, por parte das lideranças, como forma de iniciar, desenvolver e estabelecer uma cultura colegial por toda a comunidade docente.

Trata-se, porém, em nossa perspectiva, de um projeto de implementação e desenvolvimento a realizar de forma gradual, paulatina e gerido com sensibilidade, atendendo a que pode ser gerador de algum conflito, se considerarmos que pode representar uma mudança indesejável, nos casos em que se verificam longos percursos profissionais experienciados por docentes na base do trabalho individual e de sala de aula à “porta fechada”.

Nesta medida, a coadjuvação parece representar um primeiro passo no confronto com uma cultura de individualismo que possa, ainda, persistir.

A coadjuvação pode, assim, constituir uma forma de criar oportunidades para “abrir a porta da sala de aula”, apresentando-se como um interessante recurso organizativo e metodológico que pode ajudar a eliminar a estranheza e o receio (caso este exista) de exposição do professor à presença dos seus pares em sala de aula ou, eventualmente, à presença de outros agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Saliente-se, no entanto, a importância estratégica que deve estar por detrás da escolha dos professores que vão constituir par pedagógico na coadjuvação. As relações pessoais jogam,

seguramente, um papel decisivo no sucesso da mesma, pelo que é necessário uma boa definição e planificação desta estratégia aquando da sua implementação. Gerar relações de compromisso e confiança entre os professores envolvidos está, seguramente, na base do sucesso da coadjuvação.

Refira-se, ainda, que a coadjuvação pode funcionar como um espaço de interação que pode propiciar a realização de um processo supervisivo. Foi possível constatar, no contexto do trabalho desenvolvido por P1 e P2 no decurso desta investigação, que a coadjuvação estimulou uma saudável coexistência e colaboração das professoras em sala de aula, possibilitando a observação de trabalho entre pares, a planificação conjunta de atividades, a análise e a reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida (ou a desenvolver), o que nos permite considerá-la uma estratégia pertinente quando, por exemplo, se pretende estimular ou propiciar um projeto de supervisão entre pares, possibilitando a sua realização de forma continuada.

Em suma, a coadjuvação em sala de aula, representa, em nossa opinião, uma estratégia oportuna e vantajosa para os alunos, para o trabalho dos professores com os seus alunos, para o trabalho dos professores com os seus pares e, de um modo geral, para a escola. Assim, no âmbito deste estudo, com base nos dados obtidos, é possível responder afirmativamente à questão Q11.

**Entrando no âmbito da sub-questão Q12**, no que concerne à supervisão pedagógica, compreendemos que esta deverá assumir-se como um processo de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, já que uma das suas grandes metas é a de liderar professores (e outras pessoas implicadas no processo de ensino-aprendizagem), com o objetivo de proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Recorde-se que supervisionar, segundo Alarcão e Canha (2013), se caracteriza por ser uma atividade de acompanhamento e monitorização, orientada no sentido da qualidade, do desenvolvimento e da transformação, desempenhando um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Por outro lado, segundo Prates et al. (2010, p. 21), “a supervisão pedagógica deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança”.

Esta foi, também, uma dinâmica que se pretendeu imprimir ao processo de supervisão pedagógica levado a cabo no contexto desta investigação, valorizando-se a interação entre os

participantes, aspecto que facilitou o trabalho e o relacionamento desenvolvidos entre investigador e professoras, afastando, deste modo, o sentimento de controlo ou de avaliação que a ação supervisiva, normalmente, suscita nos professores.

Em face deste enquadramento, façamos alusão às duas modalidades em que a supervisão se pode concretizar, de acordo com Alarcão e Canha (2013):

“(...) uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva.” (p. 19)

A segunda modalidade mencionada, que, tal como a primeira, visa acompanhar e regular a atividade docente, ocorre, porém, num ambiente de maior formalidade, menos estimulante para os professores, centrada no cumprimento de normas e, consequentemente, gerador de resistência, ansiedade e desacolhimento por parte destes. Esta modalidade é, de um modo geral, aquela em que primeiramente se pensa, quando se fala em supervisão, sendo, normalmente, alvo de reservas e de rejeição por parte dos professores.

De acordo com Vieira (2001, p. 74, *apud* Moreira, 2005, p. 36)

“Talvez a resistência que o termo “supervisão” frequentemente cria deixe de fazer sentido se, ao invés de o associarmos, em primeira instância, ao exercício de poder de uma pessoa sobre a outra, o associarmos principalmente à tarefa de regulação da prática propriamente dita, independentemente de quem a realiza, supondo sempre a construção, individual ou colaborativa, de uma visão da educação, no que ela é e no que pode (vir a) ser.”

Foi, pois, a modalidade formativa que nos importou explorar, já que no seu contexto a supervisão aponta para as potencialidades de desenvolvimento de cada um, num ambiente formativo e estimulante, embora, segundo os autores mencionados, possa implicar, também, algum grau de controlo.

Compreendemos a importância do envolvimento dos professores num processo de supervisão pedagógica, em que a observação e a reflexão - aspetos inerentes ao processo - se destacam pelo estímulo e impulso que emprestam à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional, criando oportunidades de crescimento e de partilha de experiência em contexto de trabalho, especialmente, em nosso entender, quando o processo decorre de forma colaborativa (ou entre pares).

Assim, para que a supervisão tenha impacto e relevância, julgamos serem necessários “espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa” (Lopes & Silva, 2001, p. XIII), isto é, de uma cultura colegial e de colaboração entre os professores, na qual “(...) partilhem as

suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem”  
(*ibidem*)

Deste modo, partir para a supervisão utilizando-se como base uma cultura, previamente estabelecida, de colegialidade e de colaboração na escola, parece-nos ser uma estratégia pertinente, já que, tal como ficou patente no âmbito deste estudo, o trabalho colaborativo protagonizado pelas docentes participantes facilitou a integração do processo de supervisão pedagógica realizado.

Os resultados do trabalho de investigação realizado levam-nos a considerar que a entreaajuda, a responsabilidade partilhada, o compromisso de se atingirem os mesmos objetivos assim como a uniformização do trabalho docente, propiciados pelo trabalho colaborativo, ajudam a criar a interação e o ambiente formativo estimulante em que a supervisão pedagógica deve sobressair e a encará-la de forma menos solitária, mais otimista e confiante.

Em suma, ficamos com a percepção de que a supervisão pedagógica, quando implementada nos moldes em que se concretizou nesta investigação (isto é, segundo uma perspetiva horizontal, como forma de acompanhamento do trabalho docente e de desenvolvimento profissional e pessoal, assente numa base de trabalho colaborativo), representará um estímulo ao trabalho dos professores e ao seu aperfeiçoamento, apresentando-se como um desafio que se encara com maior naturalidade e confiança.

Trata-se, pois, de fazer emergir a supervisão pedagógica numa cultura de colaboração, isto é, de criar condições para que esta seja mais facilmente aceite e tomada como uma oportunidade de se ascender a patamares de qualidade elevados dentro da atividade docente, geradores de maior segurança na ação pedagógica e, de um modo geral, no trabalho realizado pelos professores.

Os resultados obtidos permitem-nos, assim responder afirmativamente à segunda sub-questão de investigação, Q12.

**Relativamente à terceira sub-questão de investigação, Q13,** podemos considerar que a coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica, quer isoladamente, quer realizados de forma integrada, podem ser geradores de impactos assinaláveis sobre a prática pedagógica dos professores, assim como no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

De um modo geral, é possível dar uma resposta afirmativa à sub-questão Q13, com base em algumas observações e percepções que sobressaíram do estudo efetuado, nomeadamente, as seguintes:

- a interação profissional que se desenvolve entre os docentes, quer no trabalho de coadjuvação quer no trabalho colaborativo, é geradora de mudanças profundas na forma de trabalho dos professores, em especial, ao nível da planificação, execução e do relacionamento profissional entre pares;
- a partilha e o trabalho em estreita colaboração entre docentes, a observação do trabalho que se desenvolve em sala de aula e a assimilação de novas práticas, a apreensão e motivação para a aplicação de novas estratégias e formas de transmitir conhecimentos em sala de aula, potenciados pelos três processos em análise, favorecem o enriquecimento das práticas pedagógicas;
- a possibilidade de criação de laços de confiança e ambiente de abertura e entreajuda entre os professores, que cada um dos processos pode proporcionar, facilita o estreitamento das relações pessoais e profissionais;
- trabalho colaborativo e supervisão promovem a reflexão sobre a prática pedagógica, despertando, simultaneamente, para a sua importância e exercício;
- os três processos garantem aprendizagem na interação prática e colaborativa, contribuindo para o alargamento do background do professor e consequente crescimento profissional.

Refira-se, ainda, que dentro dos três processos, a observação do trabalho de pares assume um papel importante. Partilhamos, neste domínio, o ponto de vista de Ribeiro (2015, p. 52), quando esta afirma que:

“(...) a observação de pares possibilita oportunidades de auto e heteroavaliação com cariz formativo que têm por base a colaboração e a reflexão conjunta sobre as práticas uma vez que sozinho o professor fica impossibilitado de confrontar a sua prática com outras, distintas que o possam ajudar a melhorar a compreensão da forma como atua.”

A observação do trabalho docente, realizada com maior ou menor acuidade, é praticável na coadjuvação em sala de aula e no trabalho colaborativo sendo, na supervisão pedagógica, uma prática garantida.

Entendemos, deste modo, que a observação de aulas não deverá ser um ato isolado. A observação e a partilha continuada do trabalho docente podem representar elementos encorajadores, propiciadores de solidez e segurança na ação pedagógica, norteados a

atividade profissional no sentido da melhoria da sua qualidade e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos.

**Relativamente à sub-questão Q14**, foi possível identificar impactos resultantes dos três processos em análise, sobre as aprendizagens e atitudes dos alunos, como consequência de mudanças experienciadas nas práticas pedagógicas protagonizadas pelas professoras participantes.

Entendemos, de um modo genérico, que a melhoria das aprendizagens dos alunos se processa quando desenvolvem competências que lhes permitem a ampliação da sua capacidade de realizar trabalho autónomo, de aprender a pensar por si, de disponibilizar os conhecimentos adquiridos e as suas próprias capacidades cognitivas para, mais facilmente, encontrar soluções a problemas que lhes são colocados, criando as suas próprias respostas, sem deixar, no entanto, de encarar o conhecimento que lhes é apresentado de forma crítica e reflexiva.

Entendemos, também, que para que tal seja alcançado, é inevitavelmente necessário um trabalho dedicado do professor com os seus alunos, tomando conhecimento das suas características, interesses, expectativas, motivações e necessidades concretas, avaliando, em cada situação, o que cada um é capaz de fazer sozinho ou com ajuda. Assim, os professores devem dispor de todos os elementos que permitam conhecer, em cada momento, as atividades que cada aluno necessita para que possa desenvolver eficientemente a sua aprendizagem, mediando a construção do conhecimento com atividades significativas e desafiadoras.

Deste modo, a construção e desenvolvimento do conhecimento, capacidades e autonomia dos alunos, pauta-se, em grande medida, por uma ação educativa consciente e proactiva dos seus professores. Porém, exercer um papel desta dimensão requer, da parte destes, não apenas experiência e grande envolvimento, mas também, uma atitude de reflexão e de aprendizagem permanentes sobre a sua ação profissional.

Relativamente ao desenvolvimento de práticas reflexivas, esta constitui uma componente importante e um requisito na ação profissional dos professores, abrindo caminho a que se reveja e se tenha uma perceção mais consciente, racional e crítica sobre o modo como se ensina, se aprende, se estabelece o relacionamento com os alunos e como se constrói a experiência profissional, visando proporcionar boas aprendizagens e o desenvolvimento de competências nos alunos.

Porém, em nossa opinião, a prática reflexiva não deverá ser solitária, baseando-se, sim, na interação e partilha entre profissionais. Neste âmbito, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica, cuja principal meta aponta para a melhoria do desempenho profissional e pessoal dos docentes e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos, estimulam e apoiam-se numa prática reflexiva.

Deste modo, em nosso ver, melhorar a qualidade do ensino e as aprendizagens dos alunos implica, da parte dos docentes, interação, trabalho colaborativo, uma atitude de contínua reflexão e de aprendizagem, envolvendo, para além disso, conhecer e analisar a sua ação pedagógica – aspetos alcançáveis tanto pelo trabalho colaborativo, como (e sobretudo) pela supervisão pedagógica.

Tal foi o que se verificou na prática de P1 e P2, que passaram a incorporar, de forma mais regular e reforçada, a reflexão sobre a mesma, mostrando-se, por outro lado, mais ativas, seguras e motivadas em relação ao ensino que praticavam e disponíveis para experimentar e ampliar os seus horizontes pedagógicos na interação criada entre si e com o investigador.

De acordo com as perceções de P1 e P2 e, também, com base no *focus group* realizado aos alunos da turma participante, registaram-se mudanças na atitude dos discentes em sala de aula, nomeadamente, ao nível da atenção e concentração na aula, do comportamento e do relacionamento interpessoal e com as professoras.

Com base nas perceções destes intervenientes, verificou-se uma integração melhor dos alunos com mais dificuldades e, de um modo geral, uma motivação crescente da turma pelos assuntos expostos e atividades realizadas, registando-se, em alguns casos, melhorias ao nível do seu trabalho autónomo e desenvolvimento de persistência na resolução de problemas. Os resultados escolares dos alunos, segundo P1 e P2 melhoraram.

Neste contexto, os alunos reconheceram e valorizaram o trabalho realizado pelas professoras P1 e P2, considerando que o mesmo deveria ser extensível a outras disciplinas.

In: *Achas que a professora coadjuvante deveria estar em todas as aulas?*

Todos: *Sim.*

MA: *Não só em matemática, stôr.*

DS: *Em algumas (disciplinas) em que se tiram muitas negativas...*

Vários alunos: *Português, geografia e história...*

*(...)*

In: *Então vocês acham que isto era útil existir para as outras disciplinas...*

Todos: *Sim.*

Extrato do *Focus Group* realizado aos alunos

Em suma, com base nas conclusões obtidas em cada uma das sub-questões analisadas no contexto desta investigação, podemos responder afirmativamente à questão central

formulada. Concluímos, deste modo, que a coadjuvação facilita e estimula a realização de trabalho colaborativo e este, por sua vez, facilita a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica, registando-se impactos perçíveis quer no desenvolvimento profissional dos docentes, quer na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Compreendemos, por outro lado, que para que a supervisão pedagógica resulte como fator importante de inovação e de mudança no contexto escolar deverá desenvolver-se, primeiramente, como processo de enriquecimento da prática pedagógica e de desenvolvimento profissional dos professores, segundo uma lógica horizontal, alicerçada no trabalho colaborativo.

Julgamos, com base neste estudo, que para que se possa implementar um processo de supervisão pedagógica na escola, de forma segura e interpretável pelos professores como estratégia de desenvolvimento necessária e equânime, é essencial que sejam clarificados a sua conceção e o seu propósito, o modo como se procura operacionalizá-la e a sua importância para a prossecução dos objetivos da escola, sendo essencial dar relevância à sua dimensão formativa, minimizando a sua dimensão avaliativa.

Tal como já ficou bem patente ao longo deste trabalho, consideramos conveniente o desenvolvimento de uma cultura de colegialidade e de trabalho colaborativo na escola como percurso prévio e espaço de acomodação gradual e paulatino do processo superviso. Reforçamos que a coadjuvação em sala de aula se revelou, no contexto desta investigação, uma estratégia pertinente e a ter em consideração quando se pretende estimular e fomentar aquele tipo de cultura, que em nosso ver, carece de tempo para se desenvolver, estabelecer e ajustar à rotina dos professores.

Tomando como referência o trabalho e a postura de P1 e de P2, há ainda a considerar que, do início até ao final desta investigação, foi possível observar uma mudança de atitude das professoras face à supervisão pedagógica, ainda que ambas tivessem sempre manifestado predileção pelo trabalho colaborativo e pela coadjuvação como formas de interação e de trabalho docente.

Embora P1 e P2 sugiram que a supervisão pedagógica imprime sobre o trabalho docente maior formalismo, organização, trabalho, empenho e disponibilização de tempo, reconheceram, de um modo geral, que nos moldes em que o processo foi levado a cabo nesta investigação, contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre a sua prática pedagógica e para mudar e melhorar alguns aspetos decorrentes da sua atividade. Neste âmbito destacaram o incentivo que a supervisão prestou à partilha de conhecimento, à aprendizagem e *feedback* sobre o



trabalho realizado, à colaboração e à planificação mais cuidada das atividades, referindo que o processo encetado proporcionou, de um modo geral, maior confiança e motivação para a sua prática pedagógica.

Chegados a este ponto, consideramos ter dado, com este estudo, um forte contributo para a reflexão sobre como tornar mais fácil a implementação e desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica na escola, mostrando uma possibilidade de a integrar de um modo compreensível e ajustável às necessidades e solicitações dos professores, esbatendo os receios e reservas que, normalmente, se lhe associam.

Pensamos, assim, ter encontrado uma resposta ao problema por nós colocado, ainda que esta se circunscreva, essencialmente, aos limites desta investigação, não se podendo generalizar.

Concebemos a supervisão pedagógica, o trabalho colaborativo e a coadjuvação em sala de aula, como instrumentos úteis ao serviço do processo de ensino-aprendizagem e à própria gestão da escola. Constituem, para nós, fatores de inovação e de mudança a incorporar na escola, de forma gradual, do topo para a base.

Consideramos, deste modo, que quaisquer mudanças ou inovações que se empreendam na escola, devem partir, não apenas da iniciativa particular de alguns dos professores e da sua postura de abertura e disponibilidade, mas, essencialmente, como projeto das lideranças para toda a organização (escola), dotando estrategicamente os docentes de tempos para reunir e realizar a planificação conjunta e colaborativa de atividades, elaborando os horários de modo a permitir o trabalho conjunto (ou coadjuvado) de professores com os alunos, criando espaços e apoios para a partilha e o trabalho em equipa. Esta é, também, a perceção das professoras intervenientes:

*In: Vocês têm alguma sugestão para melhorar estas dinâmicas de trabalho em coadjuvação?*

*P2: Era termos uma hora semanal não letiva... isso ajudava a que as coisas fossem planificadas mais certinhas. Não quer dizer que não fosse informal. Mas era com mais antecedência era mais organizado. Nesse sentido.*

*P1: A docente assentia com a cabeça.*

Extrato da Entrevista Final às docentes P1 e P2

*In: Que sugestões é que vocês apresentam para que o trabalho colaborativo possa florescer e passe a ser uma prática comum dentro da escola?*

*P2: Era aquilo que dizia há bocadinho da coadjuvação, dos horários, mas é assim, a sugestão é haver vontade dos colegas entre eles... aceitar as sugestões novas e as críticas... alguma coisa que não corra bem. Porque de outra forma também não vai funcionar. Mas tem de haver disposição de todos para isso. Uma abertura.*

*P1: A professora fazia gestos de concordância.*

Extrato da Entrevista Final às docentes P1 e P2

*In: Que sugestões é que vocês apresentam para que a supervisão possa ser uma realidade aqui dentro, por exemplo?*

*P2: Sugestões?... Tempos não letivos para planificar... ser o mesmo colega a fazer a supervisão, isto é, o colega que vai coadjuvar (...)* (Nota: a professora quis dizer: o colega que vai coadjuvar ser o que assume papel de supervisor)

*(...) Isso facilita, porque já conhece a turma, já conhece os alunos, já conhece o colega que está a dar (aula como titular)... isso facilita.*

*P1: E se não for (o colega coadjuvante, o outro que venha a desempenhar a função de supervisor), se calhar, deveria assistir a algumas aulas sem ter essa parte de preenchimento (de observação tão focada) de modo a conhecer um bocadinho a turma (e o modo como a interação professor e alunos se processa).*

Extrato da Entrevista Final às docentes P1 e P2

Entendemos, ainda, que o esforço empreendido pelos professores na concretização deste tipo de projetos deverá ser valorizado.

Embora fundamentado, essencialmente, na observação e análise da prática pedagógica de apenas duas docentes, na análise de alguns documentos e na recolha e exploração de percepções de um número pequeno de participantes, reconhecemos que o estudo decorreu de forma muito satisfatória, permitindo responder, no nosso entender, de forma pertinente, credível e em conformidade com as expectativas iniciais que o investigador tinha relativamente ao problema e às questões de investigação colocadas.

Muito contribuíram, nesse sentido, o perfil e postura adequados das professoras P1 e P2 para a investigação em causa, a reação positiva da turma participante face ao processo de supervisão pedagógica implementado e a abertura mostrada pelo órgão de gestão da escola, que proporcionou todas as condições necessárias para a concretização do projeto. Estamos certos de que os resultados finais seriam, eventualmente, muito diferentes se alguma destas variáveis fosse, também, distinta da que encontramos.

Saliente-se, também, que o estudo foi levado a cabo numa escola à qual o investigador não estava afeto, o que, por um lado, representou um fator de limitação no estudo, nomeadamente, no âmbito do contacto e relação do investigador com o ambiente escolar vivenciado pelos participantes, que acabou por ser menos profundo do que o desejável.

Decorrente deste último aspeto, P1 e P2 eram inicialmente desconhecidas para o investigador, o que ocasionou a existência de um formalismo maior nos seus primeiros contactos e alguma inibição inicial aquando dos momentos de análise e apreciação dos aspetos decorrentes da observação de aulas, muito embora as professoras mostrassem sempre uma postura de abertura e disponibilidade. Estes constrangimentos foram rapidamente vencidos. Porém, deste aspeto adveio para o estudo um grau de neutralidade e de isenção maior, relativamente às percepções dos participantes e à recolha de dados e sua interpretação.

Refira-se, como principal limitação deste estudo, o facto do processo de supervisão pedagógica implementado ter sido interrompido ao fim de oito sessões de observação. Para uma confiabilidade e solidez maior dos resultados e sua extrapolação ao nível da escola, o processo deveria, em nosso entendimento, ser estendido quer em termos de tempo de

concretização, quer em número de participantes, que, temos noção, deveria ser significativo e abranger o maior número possível de docentes da escola. Tal não foi possível de concretizar.

Deste modo, consideramos pertinente a ideia de dar conhecimento e partilhar os resultados do estudo com a escola, como forma de motivar e de reforçar a confiança do respetivo órgão de gestão na implementação de estratégias que promovam o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica.

Finalmente, confiamos, ainda, que a partilha dos resultados obtidos neste estudo, nomeadamente das boas práticas de trabalho colaborativo e da mudança de atitude perante a supervisão pedagógica, pode ser mais um instrumento facilitador da cultura de colaboração e colegialidade de que depende, entre outros fatores, a implementação da prática supervisiva.



## BIBLIOGRAFIA

---

- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico - Fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau.
- Adue, I. M., Chervo, M. A., Prado, M. L., & Carraro, T. E. (2008). Las controversias entre cuantificación y cualificación en investigación. In M. L. Prado, M. L. Souza, & T. E. Carraro, *Investigación cualitativa en enfermería: contexto y bases conceptuales* (pp. 55-67). Washington: OPAS.
- Aires, L. (2015). *PARADIGMA QUALITATIVO e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1994). Supervisão de Professores e reforma Educativa. *Revista IGE Informação*, Ano 3, nº1, pp. 28-34.
- Alarcão, I. (2001). *Escola refflexiva e Supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas? In J. O. Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, *Supervisão Pedagógica - princípios e práticas* (pp. 11-56). São Paulo: Papyrus Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica - uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª Edição revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, A. I. (2008). *A supervisão pedagógica: Da interação à construção de identidades profissionais - estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta - Departamento de Ciências da Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aretxaga, L., & Palacios, J. M. (2011). Docencia Compartida. *Primer Congreso Estatal de Compensación Educativa - Transformando la Escuela*, (pp. 1-9). Sevilla.
- Artiles, M. B. (2014). *La docencia compartida para impulsar el aprendizaje cooperativo en un centro educativo*. Máster oficial en Gestión y Dirección de Centros Educativos, CEU - Universidad Cardenal Herrera, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Valência.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica, Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga.
- Bastos, F. M. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária - Estudo de Caso*. Porto: Universidade Portucalense.
- Bausela, E. (1992). La Docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), 20, pp. 7-36.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação (3ª edição)*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº64, ano VII, 40-43.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- Boavida, A., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caixeiro, C. M. (2014). *Liderança e Cultura Organizacional - O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Instituto de Investigação e Formação Avançada. Évora: Universidade de Évora.
- Contreras, J. D. (1994). La investigación acción educativa. Que es? Como se Hace? *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 8-14.
- Costa, G. M., & Fiorentini, D. (2007). A Mudança da Cultura Docente em um Contexto de Trabalho Colaborativo de Introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Escolar. *Boletim de Educação Matemática*, 20, pp. 1-19.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (2017). *Dicionário da Língua Portuguesa - versão eletrónica*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Série "monografias em educação". Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2006). Qualitativo versus Quantitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação. *Actas do XVII Congresso ADMEE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 2, pp. 355-379.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Despacho Normativo nº17-A/2015. (s.d.).
- Dias, A., & Vieira, C. T. (abril de 2012). A supervisão na formação contínua de professores de matemática e o desenvolvimento profissional. (A. V. Garnica, Ed.) *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, 26, pp. 65-86.
- Dick, B. (2002). *Action research: action and research*. Obtido de Resource papers in action research: <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>
- Edulog. (26 de março de 2016). *Observatório*. Obtido em 26 de dezembro de 2017, de EDULOG: <https://www.edulog.pt/observatorio/desafios-para-portugal/>
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of Knowledge and Skills in Employment, Research Report nº5*. Brighton: University of Sussex, Institute of education.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online - Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia*. Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.

- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. (J. Morgado, I. Viana, & C. Ferreira, Edits.) *Revista de Estudos Curriculares*, ano 7, nº2.
- Fisher, R. J. (2006). What is Action Research? An introduction to action research for community development. (U. o. Sydney, Ed.) *Honorary Associate Division of Geography School of Geosciences*, pp. 2-3.
- Fonseca, M. (2006). *Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem: perspectiva do docente*. Coimbra: Formasau.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização (3ª edição)*. Loures: Lusociência.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa*. Porto: Porto Editora.
- Galveias, F. (2008). Prática pedagógica. Cenário de formação profissional. *Revista Interações*, voo, 4, pp. 6-17.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 29-57.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Gisbert, D. D. (janeiro de 2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 73-75.
- Gisbert, D. D., & Giné i Giné, C. (julho de 2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Revista Edetania*, pp. 31-44.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision (2ª Ed ed.)*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GRAI. (2016). (U. A. Barcelona, Ed.) Obtido em 5 de março de 2017, de GRAI - Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguais:  
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/aprendizaje-entre-profesores>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina - Florianópolis.
- Hernández, A. L. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.
- Herreras, E. B. (25 de 05 de 2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. In E. Martín, & J. Onrubia, *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-162). Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, pp. 420-437.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In A. Quigley, & G. W. Kuhne, *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: JosseyBass Publishers.

- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción - Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin, & I. Oberman, *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Linuesa, C. (novembro-dezembro de 1999). Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado? *Revista de Educación*, pp. 205-221.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2001). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Matos, J. F. (2004). Obtido em 23 de 01 de 2017, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Miquel, E., Sabaté, B., & Morón, M. (2014). La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. *Barcelona Inclusiva 2014 International Congress*, (pp. 1-15). Barcelona.
- Montoya, G., Dolores, M., Consolación, G., Ibañez, M. J., Alías, A., & Baños, R. (2007). *El Trabajo Cooperativo: Una Clave para la Coordinación de Profesorado y el Desarrollo de Competencias en los Estudiantes*. Almería: Escuela Politécnica Superior, Universidad de Almería, España.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In V. e. al, *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: atas do encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia* (Vol. 4, pp. 241-258). Braga: CIED.
- Nérci, I. G. (1975). *Introducción a la supervisión escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nobre, A. P. (2016). *Supervisão da prática letiva em sala de aula/observação de aulas*. Dissertação de Mestrado, ESE - Politécnico do Porto, Porto.
- Nogueira, C. M. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. (P. U. Perú, Ed.) *Educations Momentum*, 2, pp. 93-107.
- Oliveira, M. L. (2001). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, A. (12 de setembro de 2017). *Revista Sábado on line*. Obtido em 26 de 12 de 2017, de S Portugal: <http://www.sabado.pt/portugal/detalhe/um-terco-dos-estudantes-deixa-o-secundario-antes-de-o-terminar>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: Supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Eduser: Revista de Educação*, Vol 2(1), pp. 20-36.
- Queirós, J. (2006). (Auto)supervisão: um meio de desenvolvimento profissional contínuo? Começar por onde? Quando? Como? Com quem? E para quê? *Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 4*, pp. 9-14.



- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - CCAP.
- Ribeiro, C., & Martins, C. (2009). Obtido de [http://www.apm.pt/files/\\_CO\\_Ribeiro\\_Martins\\_4a4dced87f339.pdf](http://www.apm.pt/files/_CO_Ribeiro_Martins_4a4dced87f339.pdf)
- Ribeiro, H. I. (2015). *A observação de pares como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento profissional - a visão dos professores do 1ºCEB*. Dissertação de Mestrado em supervisão Pedagógica, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ricardo, L. F. (2010). *Supervisão Pedagógica - à procura de uma objetividade*. (L. F. Ricardo, Editor, & L. F. Ricardo, Produtor) Obtido em 16 de Agosto de 2017, de Ensinar e Aprender - Revista Eletrónica para Professores, Formadores e Educadores: <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html>
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho Colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, nº66, pp. 22-23.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, nº71, 24-30.
- Sá, S. O., & Silva, M. C. (2016). Da crítica da supervisão à interação entre pares. *5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 1, pp. 515-524.
- Saballs, J. T. (2008). *GROC - Grup de Recerca en Organització de Centres*. (J. T. Saballs, Editor) Obtido em agosto de 2017, de <http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Tese de Doutoramento (publicada em 2002), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1999). Supervisão: Concepções e Práticas. *Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Sarmiento, D. (2002). *O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte*. Rio de Janeiro: Wak.
- Sarre, P. L. (2003). *Como aprenden los maestros? Cuadernos de Discusión 6*. (E. M. Aguirre, Ed.) Toluca, Mexico: Secretaria de Educación Pública.
- Seabra et al, F. (2012). Supervisão Pedagógica: teoria e prática. *Conferência internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 101-108 (Edição Digital)). Leiria: ESECS-IPL.
- Serafini, Ó., & Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp. 1-19.
- Silva, M. C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Educativa, Instituto Politécnico de Lisboa - ESE, Lisboa.
- Silva, M. L. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de educação.
- Smyth, J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 24-38.
- Smyth, J. (1984). Teachers as collaborators in clinical supervision: co-operative learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, pp. 60-68.
- Smyth, J. (1985). Developing a critical practice of clinical supervision. *Journal of Curriculum Studies*, 17, 1-15.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Interacções*, NO.19, 38-55.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 14, pp. 169-190.
- Vieira, F. (2001). *Supervisão Pedagógica. Relatório de disciplina para concurso a professor associado*. Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, F., & al, e. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - CCAP.
- Vieira, M. C. (2012). *A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

# APÊNDICES



## APÊNDICE 1 – GUIÕES DE ENTREVISTAS

---

- A.** GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL ÀS DOCENTES P1 E P2
- B.** GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL ÀS DOCENTES P1 E P2
- C.** GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA
- D.** GUIÃO DO *FOCUS GROUP* REALIZADO AOS ALUNOS DA TURMA

PARTICIPANTE

## A – Guião da Entrevista Inicial às Docentes P1 e P2

---

### Recolha de dados por Entrevista – Objetivos

#### 1 – Dados relativos ao Professor.

- Recolha de dados relativos ao Professor.

#### 2 – Coadjuvação

- Conhecer o que o professor pensa sobre a coadjuvação;
- Conhecer o modo como se desenvolve o processo de coadjuvação em sala de aula;
- Conhecer a perceção do professor sobre os impactos da coadjuvação em sala de aula no seu desenvolvimento profissional e aprendizagens dos alunos;
- Conhecer a perceção dos professores sobre o desenvolvimento de trabalho colaborativo a partir do processo de coadjuvação.

#### 3 – Trabalho Colaborativo

- Conhecer o que o professor pensa sobre trabalho colaborativo;
- Conhecer as dinâmicas de trabalho colaborativo desenvolvidas pelos professores no grupo de Matemática;
- Conhecer a perceção do professor sobre os impactos do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional e aprendizagens dos alunos.

#### 4 – Supervisão Pedagógica

- Conhecer o que o professor pensa sobre supervisão pedagógica;
- Conhecer o modo como se desenvolve a supervisão pedagógica no grupo de Matemática;
- Conhecer a perceção do professor sobre os impactos da supervisão pedagógica no seu desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos alunos.
- Conhecer a perceção dos professores sobre o desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica (inter pares) facilitado por um trabalho colaborativo entre docentes.

## Questões de Entrevista

<b>1. Dados relativos ao Professor</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nome</li><li>• Idade</li><li>• Tempo de serviço</li><li>• Percurso profissional até ao momento</li><li>• Presença na escola desde? (é do quadro de escola?)</li></ul>
<b>2. Coadjuvação em sala de aula</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• O que é para si a coadjuvação em sala de aula? Em que consiste?</li><li>• Como é realizado o trabalho de coadjuvação pelos docentes de Matemática:<ul style="list-style-type: none"><li>- A coadjuvação é planificada? Como?</li><li>- A coadjuvação é realizada com que finalidade? A que se propõem?<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Dar apoio a alguns alunos (com mais dificuldades)?</li><li>▶ Dar apoio ao docente titular?</li><li>▶ Reforço do controlo de comportamentos?</li><li>▶ Auxiliar na gestão e realização de trabalho teórico-prático?</li><li>▶ Promover uma melhor gestão do tempo de aula?</li><li>▶ Prestar apoio aos alunos NEE?</li></ul></li></ul></li></ul>

► ...

- No final de cada aula os docentes reúnem para discutir o trabalho realizado ou para trocar impressões?
- O professor titular e o coadjuvante fazem observações sobre o modo como expõem os conteúdos ou sobre o modo como abordam determinado conteúdo ou tema?
- Os docentes fazem algum tipo de avaliação sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da coadjuvação? Como? Há instrumentos de avaliação para este trabalho?
- Relação entre professor e coadjuvante:
  - O relacionamento entre o professor titular e o coadjuvante é de confiança?
  - Há uma boa atmosfera no trabalho de coadjuvação?
  - Existe partilha de experiências ou pontos de vista entre os docentes?
  - Sente algum tipo de constrangimento quando tem um colega dentro da sala de aula?
  - Sente que o trabalho de coadjuvação é realizado apenas por imposição da escola? Ou poderia resultar de uma opção estratégica do grupo disciplinar? Ou de forma espontânea, como processo de colaboração entre docentes?
  - As relações pessoais sofrem algum tipo de influência com este processo?
- Depois de experimentar este tipo de dinâmica de trabalho, sente mais confiança na sua prática pedagógica?
- Acha que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos?
- Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o enriquecimento da sua prática pedagógica? Em que medida?
- Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?
- Acha que a coadjuvação em sala de aula é uma estratégia que tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?
- Está a gostar de desenvolver este projeto com os seus colegas? Sente que é útil?
- Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê?

### 3. Trabalho Colaborativo

- O que é para si trabalho colaborativo?
- Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante? Em que medida?
- Como percebe o trabalho colaborativo na escola? (Há/não há? Promove-se/não se promove? Faz diferença/não faz diferença? ...)
- Como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem? Como se relacionam (boas relações são necessárias? ...)?
- Há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nas dinâmicas de trabalho colaborativo? Porquê?
- Na sua prática pedagógica, que vantagens encontra no trabalho colaborativo? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? ...)
- Que desvantagens encontra no trabalho colaborativo? (Na implementação, na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)
- Considera que o trabalho colaborativo tem impacto na prática letiva dos docentes?
- Em que medida, na sua opinião, o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?
- Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?
- Considera que o trabalho colaborativo carece de criação de condições na escola para a sua implementação? (Ex.: horas de preparação, planificação e gestão, por ex.).

### 4. Supervisão Pedagógica

- O que é para si supervisão pedagógica?
- Considera a supervisão pedagógica importante? Em que medida?

- Como percebe a supervisão pedagógica na escola? (Faz-se/não se faz? Faz diferença/não faz diferença? Promove-se/não se promove? ...)
- Como se desenvolve o processo de supervisão pedagógica entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem?
- Na sua opinião quem deve assegurar a função de supervisor na escola?
- De acordo com a sua percepção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?
- Que vantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional? ...)
- Que desvantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)
- Na sua percepção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?
- Considera que a implementação da supervisão pedagógica poderá ter algum impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?
- Considera o trabalho colaborativo entre os docentes um processo indutor (ou facilitador) de uma supervisão pedagógica?

## 5. Questões Finais

- Qual dos processos julga ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos:
  - A coadjuvação?
  - O trabalho colaborativo?
  - A supervisão pedagógica?
 Porquê?
- Dos três processos, qual não desejaria não ter na sua prática letiva? Porquê?



## B – Guião da Entrevista Final às Docentes P1 e P2

---

### Recolha de dados por Entrevista – Objetivos

#### 1 – Coadjuvação

- Conhecer a perceção das docentes sobre o modo como decorreu a coadjuvação;
- Conhecer a perceção das docentes sobre os impactos da coadjuvação em sala de aula no seu desenvolvimento profissional e aprendizagens dos alunos, na fase final do ano letivo;
- Conhecer sugestões das docentes sobre a coadjuvação em sala de aula que melhorem e potenciem o processo (o que alterariam, que condições acham que seriam ideais, ou o que gostariam de ter feito de diferente).

#### 3 – Trabalho Colaborativo

- Saber se as docentes consideram que houve trabalho colaborativo entre elas e se este resultou do trabalho de coadjuvação (sem a coadjuvação haveria trabalho colaborativo?);
- Conhecer a perceção das docentes sobre os impactos do trabalho colaborativo no seu desenvolvimento profissional e aprendizagens dos alunos na fase final do ano letivo.

#### 4 – Supervisão Pedagógica

- Conhecer a perceção das docentes sobre o processo de supervisão pedagógica (inter pares) realizado no âmbito desta investigação;
- Conhecer a perceção das docentes sobre o impacto que a supervisão pedagógica implementada gerou na sua prática e sobre as aprendizagens dos alunos.

## Questões de Entrevista

### 1. Coadjuvação em sala de aula

#### 1.1. Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula?

- Correu bem/ não correu bem?
- Foi útil/não foi útil?
- Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?
- Contribuiu para a autonomia dos alunos na disciplina?
- Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?
- Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?
- Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Porquê?
- Incentivou a partilha e a colaboração entre os docentes?
- Gerou mais confiança e motivação na prática letiva?

#### 1.2. A coadjuvação foi relevante para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre as docentes, isto é, funcionou como processo impulsionador de trabalho colaborativo? Descreva o porquê, com base num balanço do trabalho realizado no decurso do ano letivo.

#### 1.3. Que dificuldades encontra (encontrou) na implementação da coadjuvação em sala de aula?

#### 1.4. O que teriam feito de diferente no trabalho de coadjuvação?

#### 1.5. Têm algum tipo de sugestão para melhorar o trabalho de coadjuvação?

## 2. Trabalho Colaborativo

- 2.1. Acha que se desenvolveu trabalho colaborativo entre docentes (titular e coadjuvante)? Como/ em que aspecto?
- 2.2. Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu?
- Contribuiu para o diálogo e reflexão em conjunto?
  - Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?
  - Contribuiu para a autonomia dos alunos na disciplina?
  - Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?
  - Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?
  - Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Desenvolva.
- 2.3. Considera que o trabalho colaborativo contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas?
- 2.4. Considera que o trabalho colaborativo ajudou à reflexão conjunta sobre as aprendizagens dos alunos?
- 2.5. Considera que o trabalho colaborativo teve impacto sobre os resultados dos alunos?
- 2.6. Considera que o trabalho colaborativo contribuiu para aumentar a capacidade de responder a novos desafios?
- 2.7. Considera que existiu vontade de trabalhar colaborativamente?
- 2.8. Que dificuldades encontra (encontrou) na implementação/surgimento de trabalho colaborativo na escola?
- 2.9. Que sugestões apresenta para que o trabalho colaborativo possa florescer e passe a ser uma prática comum dentro da escola? (Horários compatíveis; tempo previsto nos horários, ...)
- 2.10. Considera a coadjuvação em sala de aula um bom precursor do trabalho colaborativo?

## 3. Supervisão Pedagógica

- 3.1. Na sua perceção, a coadjuvação em sala de aula permite/potencia a observação de aulas? Porquê?
- 3.2. Considera ter realizado supervisão pedagógica entre pares com a sua colega coadjuvante? O que lhe pareceu esse trabalho?
- 3.3. Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado:
- teve impacto sobre a sua prática pedagógica? Quais? (Alterou rotinas? Modificou práticas? ...);
  - Contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e autoquestionamento?
  - Foi vantajoso? Em que medida?
  - Incentivou a partilha e a colaboração?
  - Contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Se sim, em que medida? Se não, porquê?
  - Requer muita disponibilidade por parte dos professores?
  - Gerou mais confiança e motivação na prática pedagógica?
  - Expôs fragilidades?
  - “Roubou” tempo para outras tarefas?
- 3.4. Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado teve impactos na aprendizagem ou nos resultados dos alunos? Quais?
- 3.5. Relativamente ao processo de supervisão implementado
- que expectativas tinha no início do mesmo?
  - o que salienta de mais positivo?
  - o que salienta de menos bem conseguido?
  - Que dificuldades encontra (encontrou) na implementação de um processo de supervisão na escola?
- 3.6. Considera que a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes facilita a implementação de uma supervisão pedagógica entre pares? Porquê?

**3.7.** Que sugestões apresenta para que a supervisão pedagógica possa ser uma realidade dentro da escola?

**3.8.** Na sua opinião, a quem deveria ser atribuído o papel de supervisor?

#### **4. Questões Finais**

**4.1.** Qual dos processos julga ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos:

- A coadjuvação?
- O trabalho colaborativo?
- A supervisão pedagógica?

Porquê?

## C – Guião da Entrevista ao Diretor da Escola

---

### Recolha de dados por Entrevista – Objetivos

#### 1 – Dados relativos ao Diretor.

- Recolha de dados relativos ao Professor.

#### 2 – Coadjuvação

- Conhecer o que motivou a implementação do processo de coadjuvação em sala de aula na escola;
- Conhecer o modo como se implementou e se desenvolve o processo de coadjuvação na escola, as suas vantagens e seus constrangimentos;
- Conhecer a perceção do Diretor sobre os potenciais impactos da coadjuvação no desenvolvimento profissional dos docentes e nas aprendizagens dos alunos;
- Conhecer a perceção do Diretor sobre o desenvolvimento de uma cultura docente de colaboração suscitada pelo processo de coadjuvação.

#### 3 – Trabalho Colaborativo

- Conhecer o que o Diretor pensa sobre trabalho colaborativo;
- Conhecer a perceção do Diretor sobre as culturas de escola existentes no Agrupamento;
- Conhecer a perceção do Diretor sobre os impactos do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional dos docentes, nas aprendizagens dos alunos e na melhoria da instituição (escola).

#### 4 – Supervisão Pedagógica

- Conhecer o que o Diretor pensa sobre supervisão pedagógica;
- Conhecer o modo como o Diretor projeta o desenvolvimento do processo de supervisão pedagógica na escola, os seus constrangimentos e vantagens;
- Conhecer a perceção do Diretor sobre os impactos da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes, nas aprendizagens dos alunos e na melhoria da instituição (escola).
- Conhecer a perceção do Diretor sobre o trabalho colaborativo entre docentes como meio facilitador do desenvolvimento de um processo de supervisão pedagógica (colaborativa).

## Questões de Entrevista

### 1. Dados relativos ao Diretor da Escola

- Nome
- Idade
- Tempo de serviço
- Percurso profissional até ao momento (Grupo disciplinar; cargos desempenhados; ...)
- Presença no cargo desde...

### 2. Implementação do processo de Coadjuvação em sala de aula

- 2.1. O que é para si coadjuvação em sala de aula?
- 2.2. O que motivou a implementação da coadjuvação na escola? (IGE? Uma necessidade da escola? ...)
- 2.3. Com que **objetivos** se implementou a coadjuvação? Está, entre eles, o combate ao insucesso escolar? Foi apenas uma recomendação da avaliação externa? Está relacionado com a colocação professores/manutenção de horários de professores? ...
- 2.4. Em que **disciplinas se promove**, preferencialmente, a coadjuvação em sala de aula? Porquê?
- 2.5. Como se **monitoriza o trabalho de coadjuvação** em sala de aula? (Se é que tal se

proporciona...)

- 2.6. Na sua percepção, é observável algum tipo de **impacto**, resultante da coadjuvação em sala de aula, sobre:
- o **trabalho dos professores**? (Na sua prática letiva?)
  - **no desenvolvimento profissional e pessoal** dos docentes?
- 2.7. Na sua percepção, é observável algum tipo de **impacto**, resultante da coadjuvação em sala de aula, **sobre as aprendizagens e os resultados dos alunos**?
- 2.8. Qual é a sua percepção sobre o **sentimento geral dos professores** sobre a implementação da coadjuvação na escola?
- 2.9. **Foi dado a conhecer o propósito** de se implementar a coadjuvação na escola aos docentes?
- 2.10. A coadjuvação em sala de aula **é um projeto a manter e desenvolver** na escola?
- 2.11. Considera a coadjuvação um **processo indutor/potenciador de trabalho colaborativo** entre os docentes? Porquê?
- 2.12. Que **dificuldades e vantagens encontra** na implementação de coadjuvações na escola?

### 3. Trabalho Colaborativo

- 3.1. **O que é** para si trabalho colaborativo?
- 3.2. Considera que **os docentes da escola** realizam trabalho colaborativo? (Considera que existe essa cultura na escola? Em algum grupo disciplinar?) É algo que se pretenda para o Agrupamento?
- 3.3. Na sua percepção, é observável algum tipo de **impacto** resultante do trabalho colaborativo:
- na **prática pedagógica** dos docentes?
  - No **desenvolvimento profissional e pessoal** dos docentes?
- 3.4. Na sua percepção, é observável algum tipo de **impacto** resultante do trabalho colaborativo sobre as aprendizagens ou sobre os **resultados dos alunos**?
- 3.5. Considera existirem **constrangimentos** à implementação de projetos conducentes ao trabalho colaborativo (e de coadjuvação)?

### 4. O trabalho colaborativo como precursor de um processo de supervisão pedagógica

- 4.1. **O que é** para si supervisão pedagógica?
- 4.2. A escola **implementa** o processo de supervisão? Como o faz? Quem o faz? Porque o faz?
- 4.3. A supervisão que a escola realiza é implementada com que **objetivo**? (como processo de avaliação dos docentes? Como processo de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem? Como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Como contributo para a melhoria da instituição escolar?)
- 4.4. **Há na escola professores supervisores** que realizem esse trabalho?
- 4.5. **Como reagem**, de um modo geral, os professores ao processo de supervisão na escola?
- 4.6. Considera existirem **vantagens ou constrangimentos** à implementação de um projeto de supervisão pedagógica na escola? Quais são?
- 4.7. Considera que a implementação da supervisão pedagógica **tem/ poderá ter** algum **impacto** sobre:
- A **prática letiva** dos docentes?
  - o **desenvolvimento pessoal e profissional** dos docentes? (e, consequentemente,)
  - (sobre) a prossecução dos objetivos da escola (**melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares** dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?
- 4.8. Considera a **coadjuvação em sala de aula** um **processo facilitador** de uma supervisão pedagógica?
- 4.9. Considera o **trabalho colaborativo** facilitador de um **processo de supervisão pedagógica**? Porquê?
- 4.10. A supervisão pedagógica é um processo a implementar na escola de forma sistemática? Com que finalidade e como?

## D – Guião do Focus Group realizado aos Alunos da Turma Participante

### Objetivo geral

Conhecer as opiniões e percepções dos alunos sobre:

1. as aulas coadjuvadas;
2. o impacto da coadjuvação na melhoria das suas aprendizagens;
3. o impacto da coadjuvação na melhoria dos seus resultados.

### Participantes (destinatários)

Oito alunos do 7ºA (1 rapaz e uma rapariga para cada um dos seguintes requisitos):

- dois com nível inferior a três nos períodos anteriores;
- dois com nível três no período anterior (com algumas dificuldades na disciplina, mas que se empenham);
- dois com bom aproveitamento (nível 4 ou 5);
- dois alunos repetentes (MA e MJB).

### Critérios de seleção dos participantes

- Ser aluno da turma do 7ºA desde o início do ano letivo;
- Alunos assíduos.

### Data prevista para a realização

- Final do mês de maio ou princípio de junho (**31 maio/ 07 junho**)
- Tempo previsto para a entrevista – 60 minutos.

### Planeamento

- Procurar conhecer a disponibilidade de cada um dos participantes;
- Preparar um documento a solicitar autorização aos Encarregados de Educação para a participação do seu educando na investigação;
- Apresentar aos alunos o objetivo do estudo;
- Preparar a sala e os meios técnicos de suporte ao mesmo (gravador: áudio).

### Implementação

#### Início

- Fazer uma breve apresentação e agradecer a presença de todos os participantes;
- Informar os passos que serão dados ao longo do *focus group*;
- Solicitar que respondam com sinceridade e dizer o que pensam;
- Informar que não existem respostas certas ou erradas;
- Informar que os dados serão tratados anonimamente (na divulgação dos resultados);
- Garantir que todos os alunos respeitam os critérios de seleção;
- Verificar se têm a autorização dos Encarregados de Educação;
- Entregar documento para os alunos assinarem o contrato de confidencialidade;
- Solicitar que não existam conversas privadas;
- Informar do tempo estimado: 60 minutos.

#### Desenvolvimento

- Iniciar a discussão com questões introdutórias;
- Ter em atenção que todos os participantes discutem o tema;
- Permitir que todos se sintam confortáveis com as questões apresentadas;
- Ouvir;

- Solicitar um “novo ponto de vista” caso a ideia não tenha ficado esclarecida;
- Seguir a estrutura do documento de apoio ao Guião com os objetivos específicos;

#### **Término**

- Agradecer a disponibilidade e colaboração;
- Pedir para acrescentarem algum assunto que não tenha sido abordado;
- Perguntar o que pensam do *focus group*;
- Agradecer através dos alunos (as) aos Encarregados de Educação.

### **Questões do *focus group***

Caros alunos, no âmbito do projeto de investigação subordinado ao tema “Do Trabalho Colaborativo à Supervisão Pedagógica”, que me encontro a desenvolver nesta escola com a vossa turma, fiz uma seleção de alguns alunos que assumiam alguns critérios específicos úteis para mesmo. Essa seleção está, essencialmente, relacionada com o aproveitamento à disciplina de Matemática.

Agora, na parte final da investigação, conto com a vossa colaboração para conhecer a vossa perceção sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de Matemática na qual, como é do vosso conhecimento, foi desenvolvido um projeto de escola, que visa potenciar as vossas aprendizagens e melhorar o vosso aproveitamento mediante, entre outras coisas, a presença de uma professora coadjuvante em sala de aula.

Gostaria, deste modo, que me respondessem a algumas questões.

### **Questões de Entrevista**

<b>1. Dados relativos aos alunos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Gonçalo Melo</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Vitor Castro</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Diogo Sousa</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Miguel Ângelo</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Gonçalo Ferreira</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Duarte Fernandes</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Maria João Barbosa</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome: <b>Maria João Sousa</b></li> <li>• Nota de Matemática no 1º Período: ____ Nota de Matemática no 2º Período: ____</li> <li>• Aluno(a) repetente? ____ Prevê passar de ano? ____</li> </ul>	Idade: ____

## **2. Perceção dos alunos sobre a disciplina de Matemática**

- 2.1. Gostas da disciplina de Matemática? Porquê?
- 2.2. Consideras a disciplina de Matemática difícil? Porquê?
- 2.3. Consideras a disciplina de Matemática interessante? Porquê?
- 2.4. Consideras a disciplina de Matemática útil? Porquê?

## **3. Perceção dos alunos sobre as aulas de Matemática**

- 3.1. Gostas da aula de Matemática?
- 3.2. As aulas de Matemática são interessantes (ou aborrecidas)?
- 3.3. Os conteúdos são bem explicados nas aulas?
- 3.4. Consideras as estratégias utilizadas pela professora boas/adequadas para uma boa aprendizagem na disciplina? As estratégias da aula resultam?
- 3.5. A professora estimula a participação de todos os alunos?
- 3.6. A professora utiliza estratégias diversificadas na aula? Por ex.:
  - É realizado o trabalho em grupo?
  - Utiliza as TIC na sala de aula?
  - Utiliza o jogo?
- 3.7. Sentes que te é dado tempo suficiente para reveres, refletires e responderes às solicitações da aula (resolução de exercícios ou problemas, questões colocadas pela professora, etc)?
- 3.8. Sentes que as aulas te ajudam a estar preparado para questões cada vez mais difíceis e complexas?
- 3.9. Sentes que estás a evoluir na disciplina?

## **4. Perceção dos alunos sobre as aulas coadjuvadas**

- 4.1. Gostaste de ter dois professores na sala de aula (aula coadjuvada)? Ou preferes quando só está uma professora?
- 4.2. Costumas pedir ajuda ao professor coadjuvante?
- 4.3. Consideras a presença de uma segunda professora na sala de aula útil? Porquê?
- 4.4. O facto de existirem dois professores na sala de aula permite que sejas mais rapidamente esclarecido?
- 4.5. As aulas com dois professores ajudam-te a compreender melhor a matéria? Aprendes mais?
- 4.6. As aulas com dois professores ajudam-te a melhorar as notas na disciplina de Matemática?
- 4.7. Se pudesses escolher, nos próximos anos letivos, preferirias ter dois professores de Matemática na sala de aula (ou apenas um)? Porquê?
- 4.8. As aulas coadjuvadas contribuíram para que:
  - pudesses resolver mais exercícios?
  - perdesse o “medo” à Matemática?
  - participasses mais nas aulas?
  - a turma se comportasse melhor?
  - estivesses mais atento?
  - evoluíesses na forma de aprender matemática?
  - estudasses mais Matemática?
  - tivesses aprendido a estudar melhor?
- 4.9. Consideras que a segunda professora só faz falta nas aulas de exercícios ou também é útil a sua presença nas restantes?
- 4.10. Achas que a professora coadjuvante deveria estar em todas as aulas?
- 4.11. Achas que as duas professoras juntas na sala de aula fazem um bom trabalho de equipa para com os alunos?

## **5. Perceção dos alunos sobre o ambiente e comportamento na sala de aula**

- 5.1. O que tens a dizer sobre o comportamento dos alunos na aula de Matemática?
- 5.2. O que tens a dizer sobre o ambiente da aula de Matemática? (É bom, mau, ..., ?)
- 5.3. Achas que há um controlo mais eficiente do comportamento dos alunos quando estão as duas professoras na sala de aula?
- 5.4. Quando o professor supervisor (investigador) esteve na sala de aula mudou alguma coisa?



**6. Perceção sobre a motivação gerada na aula/disciplina**

- 6.1. A professora estimula a participação de todos os alunos?
- 6.2. A professora **encoraja** os alunos para a resolução de exercícios e de problemas?
- 6.3. Sentes-te mais motivado para a disciplina?
- 6.4. O facto de haver duas professoras na sala dá-te mais segurança na tua aprendizagem? Ou causa-te algum desconforto?

**7. Comparação com as dinâmicas de outras disciplinas**

- 7.1. Preferes o sistema de aulas coadjuvadas ou, tal como na maioria das disciplinas, apenas um professor? Porquê?
- 7.2. Achas que o sistema implementado na aula de Matemática ajuda mais na aprendizagem? Ou consideras que tal como está nas outras disciplinas é melhor?

**8. Feedback sobre as aprendizagens e progressos**

- 8.1. A professora dá feedback sobre as tuas aprendizagens, progressos e dificuldades?
- 8.2. Costumas informar a professora quando não estás a entender determinado assunto? Ou isso é mais fácil quando estão as duas professoras na aula? Porquê?

**9. Comparação com as aulas de Matemática dos anos transatos**

- 9.1. Achas que este tipo de aulas, com outro professor na sala de aula (coadjuvante) está a resultar melhor para a tua aprendizagem na Matemática, do que em anos anteriores?

**10. Impacto sobre os resultados escolares**

- 10.1. Este ano as tuas notas melhoraram na disciplina de Matemática? Se sim a que atribuis essa melhoria?
- 10.2. Estudas mais este ano do que em anos anteriores?
- 10.3. Entendes melhor a matéria este ano? Porquê?

**11. Sugestões/opiniões**

- 11.1. Se tivesses que fazer uma sugestão ao professor da disciplina de Matemática, o que gostarias de dizer?
- 11.2. O que é que achas que poderia tornar a disciplina mais interessante?
- 11.3. O que é que consideras que se poderia fazer para que os alunos se interessassem mais pela disciplina?
- 11.4. Se tivesses que fazer uma sugestão para mudar qualquer coisa na escola, o que gostarias de dizer?
- 11.5. Como achas que deve ser um professor?



## APÊNDICE 2 – ENTREVISTAS

---

- A.** ENTREVISTA INICIAL À DOCENTE P1
- B.** ENTREVISTA INICIAL À DOCENTE P2
- C.** ENTREVISTA FINAL ÀS DOCENTES P1 E P2
- D.** ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA
- E.** *FOCUS GROUP* AOS ALUNOS DA TURMA PARTICIPANTE

## A - Transcrição da Entrevista Inicial à Docente P1

Data de realização da Entrevista: 12 de abril de 2016

<b>1. Dados relativos ao Professor</b>
<b>1.1.</b> Nome: P1
<b>1.2.</b> Idade: 38
<b>1.3.</b> Tempo de serviço: 16 anos
<b>1.4.</b> Percurso profissional até ao momento: Professora de Matemática do ensino básico, secundário e profissional, tendo lecionado todos os níveis.
<b>1.5.</b> Presença na escola desde? (é do quadro de escola?): Primeiro ano nesta escola.

<b>2. Coadjuvação em sala de aula</b>
---------------------------------------

### 2.1. O que é para si a coadjuvação em sala de aula? Em que consiste?

In: O que é para ti coadjuvação em sala de aula? Em que é que consiste para ti coadjuvação em sala de aula?

P1: Para mim é estarmos professores a intervir junto dos alunos quando percebemos que há alunos com dificuldade em acompanhar determinado conceito, em iniciar determinado exercício... e depois há várias vertentes de coadjuvação, comportamento e a parte cognitiva. Portanto, inicialmente poderá ser o ajudar o aluno a estar mais concentrado e atento, e depois será, então, o ajudar de uma forma mais personalizada, individualizada, no momento, os exercícios, acompanhar os alunos no que está a ser lecionado na aula. Para mim isso é coadjuvação. E também a ajuda antes... o partilhar... o professor coadjuvante já conhece a turma e dizer «olha aquela estratégia não resultou, vamos mudar» ou «resultou muito bem, vamos aproveitar», portanto, acho que também há um trabalho prévio de coadjuvação que não é só a nível de sala de aula.

### 2.2. Como é realizado o trabalho de coadjuvação pelos docentes de Matemática?

In: E aqui como é que vocês realizam esse trabalho de coadjuvação? Como é que vocês planificam? Ou só planeiam? Isto é, há uma planificação formal ou conversam mais uma com a outra antes da aula?

P1: Aqui nesta escola, uma vez que não há uma previsão de horário, em termos de horário desse trabalho conjunto, o que nós fazemos é, informalmente, dialogamos sobre o que é que vamos fazer na aula, o tipo de trabalho de exploração e os exercícios em que nos vamos centrar.

In: Vocês dão apoio aos alunos com mais dificuldades?

P1: Sim, sim, sim...

Inicialmente poderá ser assim, dependendo das características dos alunos, mas também há aqueles alunos que poderão ir mais além... se numa aula nós temos exercícios em que os alunos que estão a um nível superior já fizeram, nós partimos para outra fase e o professor coadjuvante e o professor titular poderão intervir nessa circunstância. Claro que a nossa preocupação principal, não sei se poderei dizer, é a parte dos alunos que estão a um nível mais baixo. Mas, eventualmente, terminando um exercício ou outro, o aluno não vai ficar parado. Então aí é-lhe dada a oportunidade de realizar outros exercícios. E a coadjuvação também poderá funcionar nesse sentido.

In: A professora coadjuvante intervém? Isto é, por exemplo estás a fazer exposição teórica no quadro ou uma coisa um bocadinho mais teórica... ela também intervém nessa circunstância, de forma espontânea?

P1: Pode intervir...

In: Vocês têm esse acordo, mais ou menos, em que pode haver intervenção da professora coadjuvante?

P1:

Sim... eu acho que é um acordo que já está em nós, que é: se nós estamos como papel de coadjuvante e percebemos que há um grupo de alunos que não está a compreender, às vezes outra forma de explicar, outra maneira ou com base noutro exemplo que, se calhar, o professor titular não se lembrou... muitas vezes até o professor titular diz: «vê lá se tens outra forma de ajudar...». Sim... não há qualquer problema em intervir.

In: Eu já reparei que a vossa dinâmica já é uma dinâmica forte... e isso está a funcionar...

P1: Sim, sim, sim.

In: No final de cada aula vocês reúnem para discutir o trabalho realizado, ou para trocar impressões, tu e a P2? Por exemplo, vocês professora titular e professora coadjuvante, no final (de cada aula) conversam sobre a aula?

P1: Sim... Não fazemos uma reunião formal para isso, mas muitas vezes o que dizemos é do género «Olha, aquele aluno não estava bem...»... há o feedback do aluno que não trabalhou. Principalmente o aluno que não trabalhou, o aluno que não passou e, eventualmente, uma ou outra situação que não tenha corrido assim tão bem com os alunos. Isso é quase imediato, é uma conversa informal que vimos a falar após a aula. Vimos no caminho as duas e muitas vezes vimos a conversar sobre a aula.

**In:** E vocês têm este tipo de procedimento – fazem por exemplo observações sobre o modo como se expôs determinado conteúdo, sobre o modo como abordaram determinado assunto na aula? Têm conversas do género: «Olha, eu se calhar teria feito de outra forma, ...». Vocês também falam sobre isso?

**P1:** Uma vez que há preparação prévia, nós já fazemos isso antes. O que pode acontecer, eventualmente, é o feedback de se resultou ou não resultou. Porque uma vez que, por exemplo penso numa tarefa e envio para a P2 (ou para a professora coadjuvante) e ela diz: «Olha, concordo, ou não concordo...», isso já acaba por ser feito previamente. No final é: resultou ou não resultou». Ora tanto trabalho que tivemos e, se calhar, aquilo até não resultou como estávamos à espera... mas de resto acho que fazemos isso já rotineiramente.

**In:** Vocês depois fazem algum tipo de avaliação do trabalho desenvolvido, no âmbito da coadjuvação? Vocês têm algum instrumento de avaliação do trabalho de coadjuvação?

**P1:** Nós temos que fazer um relatório no final do período, onde justificamos... Uma vez que a coadjuvação é um recurso que a escola tem, nós temos que dar feedback se se justifica a coadjuvação, que tipo de coadjuvação... e temos que fazer um relatório final de cada período e até para ajustar coadjuvações, ou seja, uma vez que não há para todas as turmas há que ver se aquela turma está realmente a necessitar ou se existe outra turma que precise mais naquele momento. E isso é feito no final de cada período.

### **2.3. Relação entre professor titular e coadjuvante:**

**In:** Quanto à relação entre professor e coadjuvante... O vosso relacionamento é de confiança?

**P1:** Sim.

**In:** E achas que deve ser? Ou achas que podia não ser um relacionamento de confiança, vocês podiam ser pessoas assim, sem... sem nenhum tipo de amizade particular...

**P1:** Eu acho que em termos de amizade... às vezes poderá não ser. Mas eu acho que tem que haver confiança porque a partir do momento em que eu posso estar, não é a criticar, mas a apresentar alguma situação que não esteja a correr tão bem, a outra pessoa também tem que ser recetiva a isso. E acho que isso tem que haver. Acho que não é no sentido de criticar», ora fizeste mal isto, ora fizeste mal aquilo, ...», mas no sentido de ajudar em termos dos alunos. Acho que tem que haver esse elo de ligação entre os dois.

**In:** Uma boa atmosfera...

**P1:** Amizade sim... aqui sim, embora noutros locais às vezes nem sempre...

**In:** Existe partilha de experiências ou de pontos de vista entre vocês, enquanto trabalham como titular e coadjuvante? Vocês partilham experiências, pontos de vista, sei lá... inclusive materiais...?

**P1:** Sim, sim, sim, sim.

**In:** Sentes algum tipo de constrangimento quando tens um colega dentro da sala de aula?

**P1:** De maneira nenhuma. Não. Eu assumo o colega dentro da sala de aula como uma forma de ajudar os alunos aos quais eu não consigo chegar, porque vinte e tal alunos numa sala de aula é, por vezes, difícil... a não ser que seja uma aula de exercícios em que eles consigam ajudar-se entre si e eu possa estar com os alunos que realmente necessitam mais... mas é, de facto, um recurso excelente. Então na disciplina de Matemática muito mais.

**In:** Sentes que isto é uma vantagem, a coadjuvação...

**P1:** Sim, é uma vantagem, sim... muitas vezes nós dizemos assim: Só uma? (Risos)

**In:** Sentes que este trabalho de coadjuvação é realizado apenas por imposição da escola? Ou achas que isto poderia ser uma opção estratégica do grupo disciplinar? (por iniciativa dos próprios docentes do grupo?)

**P1:** Eu penso que sim, a partir do momento em que nós dizemos que aquelas turmas que não têm coadjuvação nós estamos a pedir que isso aconteça, por exemplo. Claro que isto acaba por ser uma imposição, por questão de horários, mas realmente, aquela coadjuvação que estava pensada no início para os 7º A, B e C, se calhar o C não precisa e a professora que está noutra turma até diz «Se calhar para mim era ótimo que alguém viesse á minha sala de aula». Portanto, acho que sim. Iniciativa do grupo... sim, aliás, aquele relatório que nós elaboramos (de que falei há bocadinho), nós próprios dissemos já que aquela turma, se calhar, não necessitaria e outras que nunca tiveram, estariam mais necessitadas dessa ajuda, dessa coadjuvação.

**In:** E as relações pessoais, achas que sofrem algum tipo de influência com este processo?

**P1:** Não.

**In:** Achas que melhoram, pioram,...

**P1:** Acho que, a partir do momento em que somos profissionais, ...

**In:** É apenas uma relação profissional?...

**P1:** Sim. Eu acho que, se as coisas ficarem bem claras, quando damos um feedback numa aula, e se este é construtivo, ... Aqui não sinto isso, não senti ainda isso...

### **2.4. Depois de experimentar este tipo de dinâmica de trabalho, sentes mais confiança na sua prática pedagógica?**

**In:** Depois de experimentares este tipo de dinâmica de trabalho, coadjuvação, sentes mais confiança na tua prática pedagógica? Achas que isto te ajuda a estar mais confiante?

**P1:** Enquanto professora coadjuvante, aprendo muito. Aprendo novas estratégias, novas formas, novas dinâmicas, que tento depois ver se resultam em termos da minha sala de aula. Acho que melhora a minha forma de ver algumas coisas. Nós muitas vezes pensamos uma aula de uma forma, mas quando vamos assistir à aula de um

colega sobre o mesmo tema dizemos: «Aquilo é capaz de funcionar...» - então vamos lá... Acho que sim. Aliás, nem fazia sentido se assim não fosse. Para mim.

**2.5. Acha que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos?**

*In:* Achas que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos?

*P1:* Sim.

*In:* Achas que se ganha tempo com isto?

*P1:* Ganha-se a partir do momento em que, se calhar, aquela aula acaba por ser mais assertiva naquele determinado ponto e, se calhar na outra, já não precisamos de estar a voltar a trás porque já ficou bem compreendido e consegue-se avançar.

**2.6. Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o enriquecimento da sua prática pedagógica? Em que medida?**

*In:* Sentes que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvações) contribui para o enriquecimento da tua prática pedagógica?

*P1:* Sim. Aliás... já tinha dito atrás...

**2.7. Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?**

*In:* Achas que a coadjuvação pode contribuir para o teu desenvolvimento pessoal e profissional?

*P1:* Sim.

*In:* Em que medida?

*P1:* Tal como disse, na visão e assimilação de novas práticas, partilha de novas práticas, na partilha de materiais... nós temos um banco de materiais, mas às vezes há situações novas que surgem... acho que sim.

**2.8. Acha que a coadjuvação em sala de aula é uma estratégia que tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida? Está a sentir impacto deste processo nestas turmas onde protagoniza o trabalho de coadjuvação?**

*In:* Achas que esta estratégia, da coadjuvação, tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Estás a sentir que isto tem algum impacto? Estás a sentir impacto, por exemplo, nestas turmas em que tu estás a assistir, onde tu tens coadjuvação?

*P1:* Tem impacto. Pode não ter o impacto que nós gostaríamos, nomeadamente, em termos de resultado final, mas em termos do desenvolvimento do próprio hábito de estudo e de trabalho do aluno, em alguns alunos resulta.

*In:* Vocês já começam a notar isso...

*P1:* Sim, sim, sim.

**2.9. Está a gostar de desenvolver este projeto com os seus colegas? Sente que é útil?**

*In:* Estás a gostar de desenvolver este projeto com os colegas? Sentes que é útil?

*P1:* Sim.

**2.10. Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê?**

*In:* Consideras que a coadjuvação em sala de aula promove, ou ajuda, a que haja trabalho colaborativo entre os docentes?

*P1:* Sim, a partir do momento em que a coadjuvação implica um trabalho também prévio...

(Houve uma breve interrupção na gravação)

Tem que existir trabalho colaborativo, vai acabar por promover esse trabalho... porque numa coadjuvação, um professor que vá a assistir a uma aula ou ajudar numa aula, tem que saber minimamente o que se vai trabalhar nessa aula, e também ter parte ativa, porque se for necessário intervir, acaba por promover esse trabalho.

### **3. Trabalho Colaborativo**

**3.1. O que é para si trabalho colaborativo?**

*In:* O que é para ti trabalho colaborativo?

*P1:* Trabalho colaborativo, acaba por se misturar, não é a mesma coisa que a coadjuvação mas, acaba por ser aquele trabalho prévio que nós fazemos para. A troca de materiais, a partilha de estratégias, formas de trabalhar com os alunos, o tipo de exercícios, a seleção desse tipo de exercícios (os que todos deveriam conseguir fazer, os que só alguns é que vão conseguir fazer...), essa seleção, essa forma de como vamos lecionar os conteúdos, acho que isso é tudo forma de trabalho colaborativo. A forma como vamos avaliar, a forma como nos vamos colocar em termos de aula, a estrutura que vamos fazer, como é planificada, para mim é tudo trabalho colaborativo.

### **3.2. Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante? Em que medida?**

In: Trata-se de uma coisa muito importante?...

P1: Sim. (Em que medida – já referido na resposta anterior).

### **3.3. Como perceciona o trabalho colaborativo nesta escola? (Há/não há? Promove-se/não se promove? É só no seu grupo/também se faz nos outros grupos? ...)**

In: Como é que tu percecionas o trabalho colaborativo na escola? Achas que há? Achas que se promove? Achas que, se há, faz a diferença? No teu grupo existe?

P1: Há trabalho colaborativo no grupo de Matemática. Existe. Nos outros grupos não posso falar. Mas eu tenho a percepção que o grupo de trabalho que temos, mesmo que não houvesse coadjuvações, nós teríamos trabalho colaborativo. Porque há professores que têm os mesmos níveis de ensino e que automaticamente acabam por trabalhar em conjunto, não só nos anos de exame, os outros também... e acaba por promover o trabalho colaborativo.

### **3.4. Como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem? Como se relacionam (boas relações são necessárias? ...)?**

In: Praticamente respondeste a isto, mas tenho que te fazer esta pergunta. Como é que vocês fazem este trabalho colaborativo entre vocês em matemática? Como é que vocês se relacionam, por exemplo? Vocês trocam materiais, fazem testes em conjunto, o que é que...?

P1: Há muita coisa que é feita via e-mail. A troca e a partilha de materiais é. Mas também há as reuniões informais. Combina-se um determinado horário, trabalha-se em conjunto; os testes, nós tivemos aqui na escola dois períodos em que a Matemática fez testes conjuntos e, portanto, são decididos os exercícios, a estrutura, os critérios, para que possamos, mais ou menos, trabalhar dentro das mesmas exigências.

In: Mas isso, como? Combinado entre vocês?

P1: Combinado entre nós e reunindo-nos.

In: De forma flexível?...

P1: Sim... há muito trabalho que não está registado, e há também trabalho em que há uma reunião para se aprovarem os testes, os critérios... existe essa reunião, mas também existem aquelas reuniões que não estão registadas, que são combinadas entre nós... e todo o trabalho vai sendo feito até à parte final, que é, depois, a aprovação.

### **3.5. Há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nas dinâmicas de trabalho colaborativo? Porquê?**

In: E há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nestas dinâmicas?

P1: Sim. Principalmente aqueles que têm anos comuns.

In: O que é que levou a que isto acontecesse? Foi um ambiente bom que existe entre vocês?...

P1: A própria dinâmica de grupo e também o facto de jáirmos com esta experiência desde o Plano de Ação da Matemática que, aí sim, quase que nos obrigou, porque não existia... mas desde esse momento até agora é prática quase rotineira... é o habitual para nós.

### **3.6. Na sua prática pedagógica, que vantagens encontra no trabalho colaborativo? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? ...). Trabalhar individualmente seria mais vantajoso?**

In: Na prática pedagógica, que vantagens é que encontras no trabalho colaborativo? Achas que melhora as rotinas de trabalho? Achas que contribui para o vosso desenvolvimento? O trabalho colaborativo acaba por ser importante? Encontras vantagens, ou achas que trabalhar individualmente seria mais vantajoso?

P1: Acho que cada um de nós gosta de trabalhar no seu "cantinho", primeiro. Mas depois, também gosta de ver até que ponto é que aquilo que pensou possa ter resultados que se estariam à espera. É difícil responder a essa pergunta... porque nós sabemos quais são as vantagens, vemos as vantagens no terreno, mas enumera-las é complicado. Mas ... é tudo um conjunto das respostas anteriores, é a nossa forma de lecionar determinado conteúdo que pode mudar, a nossa forma de pensar, se estivermos abertos a isso, nós pensamos numa estrutura de aula e alguém nos diz «Olha, isso se calhar não resulta tão bem,...vamos fazer desta forma...»... tudo influencia, acho que tem grande influência na nossa prestação.

### **3.7. Que desvantagens encontra no trabalho colaborativo? (Na implementação, na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)**

Não coloquei esta questão

### **3.8. Considera que o trabalho colaborativo tem impacto na prática letiva dos docentes?**

In: Então consideras que o trabalho colaborativo poderá ter impacto na prática letiva dos docentes...

P1: Sim, tem.

In: Impacto positivo.

P1: Positivo.

**3.9. Considera que o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?**

*In:* E contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal?

*P1:* Sim, sim.

**3.10. Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?**

*In:* Consideras que o trabalho colaborativo entre os docentes pode ter impacto nas aprendizagens e resultados dos alunos?... achas que pode ter impacto? o facto de vocês trabalharem colaborativamente isso pode-se traduzir depois nos resultados dos alunos, nas aprendizagens deles, na melhoria das aprendizagens...?

*P1:* Eu acho que não se consegue medir. Mas acho que tem.

*Pensando na pergunta... Como medir isso? Mas, acaba por ter. Indirectamente.*

*In:* Provavelmente porque há uma melhoria do próprio desempenho do professor...

*P1:* Exatamente, exactamente... e há outras situações, por exemplo,... há o manual, e acabamos por estar ali muito presos ao manual e muitas vezes vem um professor e diz «E se nós fizéssemos uma revisão prévia, ou se fizéssemos desta forma, ou se trocássemos isto, porque, se calhar, a estrutura que está não funciona tão bem...»... podemos não estar a pensar aquilo naquele momento, mas alguém se lembrou de tentar de outra forma e isso acaba por ter, também, impacto.

**3.11. Considera que o trabalho colaborativo carece de criação de condições na escola para a sua implementação? (Ex.: horas de preparação, planificação e gestão, por ex.).**

*In:* Tu Consideras que o trabalho colaborativo necessita de condições na escola para que possa ser implementado? Vamos supor... horas para preparação, horas para reunir o grupo... para estarem juntos?

*P1:* Necessita, necessita. Era importante, se fosse possível... e já existiu... um horário conjunto entre todos, um horário conjunto para o mesmo nível, porque esta reunião informal poderia não ser possível entre todos nós. Bastava que um dissesse «Eu não posso» ou «Eu hoje não estou para aí virado» - podia acontecer... - Não acontece. Tenta-se sempre ajustar, mas era importante. Pelo menos, se não fossem todos, os professores do mesmo nível de ensino, isto é os do mesmo ano. Uma hora conjunta estar no nosso horário (que já existiu, noutras escolas)...

## **4. Supervisão Pedagógica**

**4.1. O que é para si supervisão pedagógica?**

*In:* O que é para ti supervisão pedagógica?

*P1:* Supervisão pedagógica... consiste em ver como é que as coisas estão a funcionar, fazer um balanço sobre se está a correr bem, se as aulas correm bem, os próprios alunos... a prestação dos alunos...

Muita gente encara a supervisão pedagógica de outra maneira... avaliar, ou alguém estar a avaliar. Eu não acho isso, acho que é a forma de ver como é que as coisas resultam em termos de sala de aula, o professor e o aluno também. Não apenas centrado no professor, embora muita gente pense que a supervisão é para ver como é que o professor faz, só. Para avaliar. Mas acho que é mais para aferir.

**Nota:** No final da entrevista a docente referiu-se à supervisão pedagógica do seguinte modo:

(...)

*P1:* Avaliar não. A partir do momento em que há o feedback - o que é que correu bem, o que é que não correu bem... - e tivemos essa conversa no final da outra aula, eu vejo (o supervisor) como alguém que está também para ajudar...

*In:* Não vês a supervisão como um processo de avaliação... vês mais a supervisão como um processo mais de...

*P1:* ...que permite ver como é que as coisas estão a funcionar...

*In:* De auxiliar a prática?

*P1:* Sim.

*In:* Nós temos a ideia... a supervisão serve para avaliar os colegas... para estarmos ali quase que... à procura de o que é que não se faz bem...

*P1:* ... as falhas.

*In:* ... as falhas... onde é que o professor falha...

*P1:* Poderá ser. Dentro da forma construtiva. Dizer - há aquilo que pode não ter corrido tão bem,- mas porquê. Porque é que pensa dessa forma e não dizer só «Olha aquilo correu mal...» só porque correu.



**4.2. Considera a supervisão pedagógica importante? Em que medida?**

**4.3. Como perceciona a supervisão pedagógica na escola? (Faz-se/não se faz? Faz diferença/não faz diferença? Promove-se/não se promove? ...)**

**4.4. Como se desenvolve o processo de supervisão pedagógica entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem?**

*In: E tu achas que é importante, supervisão pedagógica?...*

*P1: Nós fazemos isso. Não lhe chamamos supervisão, mas chamamos-lhe monitorização, em que colegas vão ver, vão assistir a aulas. Aqui na escola tem-se essa prática. São colegas da mesma área (mesmo grupo disciplinar).*

*In: Não é o coordenador?...*

*P1: Não tem necessariamente que ser. Tenta-se que seja entre o grupo disciplinar ou alguém que possa fazer essa função e há um registo, uma grelha onde se regista... eu penso que é importante se houver... feedback construtivo.*

*In: Já me falaste...faz-se... não é bem supervisão pedagógica na escola, é mais esta monitorização...*

*P1: Sim.*

*In: E quem promove essa monitorização é a direção da escola?*

*P1: Sim.*

*In: No grupo de matemática vocês não fazem nada disso? É um colega teu que te vai fazer esta monitorização?*

*P1: Sim.*

*In: Como é que ele faz? Faz o quê? Preenche uma grelha?...*

*P1: Preenche uma grelha, sim...*

*In: É uma coisa simples?...*

*P1: Sim. O colega vai verificar, por exemplo... uma das questões que me estou a recordar tem a ver com a gestão da aula, tem a ver com gerir conflitos – se se observou alguma situação, se promove a participação dos alunos... e aquilo é observado/não observado. Outras questões são por exemplo, se o professor tem estratégias diferenciadas... portanto é uma grelha que contém estes tópicos regista-se se é observado/não observado.*

*In: Só é observada uma aula?*

*P1: É observada uma aula por período.*

**4.5. Na sua opinião quem deve assegurar a função de supervisor na escola?**

*In: Quem é que tu achas que deveria fazer a supervisão pedagógica aqui na escola? Coordenador de grupo? Coordenador de departamento? Por exemplo, se houvesse supervisão, quem é que tu achas que deveria estar encarregue de o fazer? Alguém da direção? O que é que tu achas disso?*

*P1: Eu já fui de várias opiniões. Inicialmente pensei que deveria ser alguém externo e não da área, porque se a ideia não é avaliar a aula ou o conteúdo ou a parte científica, porque não alguém que não seja da disciplina? Assim poderia ver esta relação que existe entre as estratégias... a parte pedagógica... Alguém externo ou que não da área.*

*In: Dentro da escola não vês que possa ser alguém...*

*P1: Não necessariamente diretor, não necessariamente o coordenador... não me parece... isso é a minha opinião.*

**4.6. De acordo com a sua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?**

*In: De acordo com a tua perceção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?*

*P1: Agora? Normal. Acho que no início era vista com a ideia de avaliar... viam na aula a entrada de alguém com esta “supervisão pedagógica”... mas acho que agora é normal, os professores entendem...*

*In: Mas tu sentes isso em relação aos colegas todos, ou mais em relação aos de matemática?*

*P1: Aqui na escola? Em relação aos colegas todos... já todos aceitam essa ideia...*

*In: Porquê? Alguém desmistificou um bocadinho esta palavra?...*

*P1: Acho que sim, a partir do momento em que começa a haver avaliações e que vêm relatórios das entidades que fazem essas avaliações externas à escola e aparecem pontos fracos. E um dos pontos fracos que tem aparecido é a supervisão em sala de aula. Portanto as pessoas já acabam por ver que normalmente é aquele ponto que vai aparecer...*

*In: E que remédio, tem que se fazer... (risos)*

*P1: Exatamente... (risos)*

*Ou seja eu acho que acaba por ser uma supervisão pedagógica sustentada. As pessoas já sabem por que estão a tê-la.*

*In: Ou seja há uma explicação do motivo de se implementar.*

*P1: Exatamente... não é furtivo, não é porque nos apeteceu, mas é porque há um aspeto a melhorar.*

**4.7. Que vantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional? ...)**

*In: E tu encontras vantagens na implementação de um processo destes? Achas que isso iria melhorar as rotinas de trabalho, dos docentes... achas que isso iria contribuir para o desenvolvimento dos professores, em termos profissionais?...*

**P1:** *O que eu vou dizer pode ser polémico, mas eu acho que essa supervisão não deveria ter data marcada, porque acho que é natural no ser humano saber que alguém vai assistir à aula. Acaba por melhorar, a forma como vai estruturar a aula, como vai pensar a aula... é natural.*

**In:** *Deixa de ser espontâneo se for conhecido...*

**P1:** *Sim, sim...*

**In:** *Bom... mas tu estás aqui a ver a supervisão como uma coisa pontual.*

**P1:** *Sim.*

**In:** *Ou seja, num determinado dia aparecer alguém dentro da sala de um professor. Mas eu digo, implementar-se como um processo, rotineiro dentro da escola... Vamos imaginar... neste momento estamos com este estudo em que eu me encontro a colaborar com vocês. Imagina-me como se eu fosse um supervisor e estava na tua sala (ia às tuas aulas)... Tu vês isto como um processo útil? Achas que a supervisão poderia ser implementada assim... e se implementada assim seria melhor?*

**P1:** *Acho que não.*

**In:** *Achas que como algo mais pontual faz mais sentido...*

**P1:** *Sim... realmente ainda não tenha uma opinião muito bem formada em relação a isso. Mas acho que a nível de relação aluno-professor, estar rotineiramente mais alguém só a observar... não sei que impacto é que isso teria...*

**In:** *E no caso da professora coadjuvante? Imagina, a tua colega está, por exemplo a prestar-te um auxílio dentro da sala de aula, mas ao mesmo tempo também está a observar aquilo que tu fazes e muitas vezes dá-te um feedback «Olha, gostei desta tua ideia, funcionou muito bem, não funcionou bem, este aspeto desenvolvido na tua aula se calhar não funciona tão bem...»*

**P1:** *Mas aí é engraçado que, como coadjuvante nós não vemos a pessoa como estando a supervisionar (ou como supervisor) a nossa aula...*

**In:** *É uma visão...ela está a ver a tua aula... está a...*

**P1:** *...mas também a coadjuvação acaba por ser pontual... ou seja, nós temos 4, 5 aulas com os alunos e a coadjuvante está uma. Lá está, vem ao encontro daquilo que eu estava a dizer... não sei se de forma rotineira, depois a relação aluno-professor titular não seria ali perdida...\_O professor coadjuvante acaba por fazer essa supervisão, sim. Há sempre esse feedback. Não há é uma grelha onde se regista...*

**In:** *Exatamente... não é tão formal... mas, por exemplo, vocês já, de uma forma quase inconsciente estão quase a fazer uma supervisão...*

**P1:** *Sim... sim, naquela aula, ou naquele momento isso acaba por ser feito.*

*Mas na matemática, como já é prática comum a coadjuvação, não a entendemos dessa forma.*

#### **4.8. Que desvantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)**

**In:** *Tu encontras desvantagens na implementação de supervisão pedagógica?*

**P1:** *A desvantagem única que eu encontro é a de que a supervisão deveria ser realizada sem ter data prevista para ser realizada.*

*Portanto, não devia ter data marcada.*

#### **4.9. Na sua perceção, em que medida a supervisão pedagógica contribui ( ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?**

**In:** *na tua perceção, em que medida a supervisão pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal (dos professores)?*

**P1:** *Eu acho que acaba por ser... Contribui sim. O facto de saberem (os docentes) que alguém vai à aula leva a que naturalmente a pessoa acabe por pensar, refletir sobre o que vai fazer, como vai fazer, de que forma vai implementar determinada estratégia ou determinada aula... pensar... que não é nada que não façamos antes, mas eu acho que o facto de ir alguém (assistir à aula) reforça ainda mais. E acho que isso acaba por ter impacto no nosso desenvolvimento profissional. Nós pensamos numa aula, mas não vou dizer que pensamos em todas... dessa forma estruturada. Uma aula pode ser de exercícios e não tem que ter aquela base toda – como é que eu vou estruturar... que exercícios... a seguir o que é que eu vou fazer... Mas acho que tem impacto no nosso desenvolvimento profissional, acho que sim.*

#### **4.10. Considera que a implementação da supervisão pedagógica poderá ter algum impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?**

**In:** *Consideras que a implementação da supervisão pedagógica pode, também, ter algum impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola, isto é, achas que havendo este processo na escola isto pode melhorar as aprendizagens dos alunos, achas que pode contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos deles e,até, para a melhoria do serviço prestado pelos docentes?*

**P1:** *Não sei de que forma.*

**In:** *Achas, por exemplo, que se houvesse um processo de supervisão dentro da escola... achas que os professores se poderiam preparar melhor para a prática letiva e isso, consequentemente, poderia melhorar até o aproveitamento, as aprendizagens?... Por exemplo...*

*P1: Eu acho que a supervisão pedagógica poderá levar a que um professor, reflita sobre a sua prática, se está mais apto, entre aspas, para um determinado ano letivo, porque todos gostamos imenso do que fazemos, falo por mim, tenho a noção de que posso ser muito melhor num ano do que noutro... se calhar aí acabava por ajudar... sim.*

#### **4.11. Considera o trabalho colaborativo entre os docentes um processo indutor (ou facilitador) de uma supervisão pedagógica?**

*In: Tu achas que o facto de vocês já terem dinâmica de trabalho colaborativo, tu achas que isso depois facilita que vocês... estejam diante de um supervisor ou estarem perante um processo de supervisão?*

*P1: Facilita.*

*In: Porquê?*

*P1: É uma prática comum para nós... acaba por ser uma prática comum, estar alguém na sala... é normal para nós.*

*In: E esta colaboração (existente entre vocês) gera um bocadinho mais de confiança, talvez...*

*P1: Sim...*

*In: Vocês estão mais preparados para ter alguém que tenha uma visão sobre aspetos pedagógicos e até da metodologia que vocês utilizam...*

*P1: Mesmo em relação a este projeto que estamos a fazer, a ajudar, quando o nosso representante nos falou sobre ele, não vimos qualquer problema em ter alguém na sala de aula... sem problema nenhum.*

*In: Vocês estão habituados a ter sempre alguém dentro da sala de aula... estão habituados a trabalhar desta forma, aberta, não é? Lidar com a matemática em conjunto...*

*P1: Sim. Sem problema nenhum! Estamos habituados... exatamente. Vir mais alguém não provoca nenhum stress. (risos)*

### **5. Questões Finais**

#### **5.1. Qual dos processos julga ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos:**

- **A coadjuvação?**
- **O trabalho colaborativo?**
- **A supervisão pedagógica?**

#### **Porquê?**

*In: Uma pergunta final... Qual dos processos julgas ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos: A coadjuvação, o trabalho colaborativo ou a supervisão pedagógica?*

*P1: A coadjuvação em parceria com o trabalho colaborativo, pois isso implica o trabalho entre pares, e isso acaba por ter mais impacto no desenvolvimento e nas aprendizagens dos alunos.*

*In: Terminámos a entrevista, mas eu vou-te fazer só mais uma pergunta. Tu estás-me a ver no papel de supervisor? Por exemplo ... vamos imaginar que eu sou supervisor e estou na tua sala de aula e estou... digamos que... a tentar ter uma visão daquilo que acontece ... e por aí fora... Como é que tu me vês? Como alguém que está a contribuir que está a contribuir (para a tua prática), ou como alguém que te está a avaliar? Alguém que está a contribuir para a tua prática pedagógica, para melhorar, como alguém que te está a auxiliar na tua prática, ou como alguém que te está a avaliar?*

*P1: Avaliar não. A partir do momento em que há o feedback - o que é que correu bem, o que é que não correu bem... - e tivemos essa conversa no final da outra aula, eu vejo (o supervisor) como alguém que está também para ajudar...*

*In: Não vês a supervisão como um processo de avaliação... vês mais a supervisão como um processo mais de...*

*P1: ...que permite ver como é que as coisas estão a funcionar...*

*In: De auxiliar a prática?*

*P1: Sim.*

*In: Nós temos a ideia... a supervisão serve para avaliar os colegas... para estarmos ali quase que... à procura de o que é que não se faz bem...*

*P1: ... as falhas.*

*In: ... as falhas... onde é que o professor falha...*

*P1: Poderá ser. Dentro da forma construtiva. Dizer - há aquilo que pode não ter corrido tão bem, - mas porquê. Porque é que pensa dessa forma e não dizer só «Olha aquilo correu mal...» só porque correu.*

*In: P1... terminámos a entrevista. Obrigado.*

## B - Transcrição da Entrevista Inicial à Docente P2

Data de realização da Entrevista: 05 de abril de 2016

<b>1. Dados relativos ao Professor</b>
1.1. Nome: P2
1.2. Idade: 39
1.3. Tempo de serviço: 15 anos
1.4. Percorso profissional até ao momento: Professora de Matemática; Diretora de Turma; Dinamizadora do projeto Delfos
1.5. Presença na escola desde? (é do quadro de escola?): Primeiro ano nesta escola. QZP

<b>2. Coadjuvação em sala de aula</b>
---------------------------------------

### 2.1. O que é para si a coadjuvação em sala de aula? Em que consiste?

In: O que é para ti coadjuvação em sala de aula? Em que é que consiste para ti coadjuvação?

P2: Ora... duas coisas fundamentais que é o ajudar o professor titular da turma em termos de controlo de comportamento de turma, em que algumas vezes as turmas são coadjuvadas por esse motivo, outras é quando a turma tem muitas dificuldades, e dois professores em sala de aula conseguem abranger mais alunos em termos das dificuldades que eles têm. Claro que acaba por os bons alunos solicitarem muito porque eles andam mais para a frente e solicitam muito, embora o nosso objetivo seja ajudar aqueles que têm mais dificuldades. Mas eu acho que conseguimos abranger um leque muito maior de alunos porque hoje em dia com as turmas grandes, temos muitos alunos dentro da sala, dois professores conseguem cobrir muito mais do que um. E as aulas são mais práticas, sempre.

In: Pois... nesse aspeto... até se justifica bastante, não é?

P2: Sem dúvida.

### 2.2. Como é realizado o trabalho de coadjuvação pelos docentes de Matemática:

In: Olha... aqui nesta escola, estás a trabalhar em coadjuvação com a P1...

P2: Sim...

In: Em que é que consiste o vosso trabalho? Como é que realizam o trabalho em coadjuvação, dentro da matemática?

P2: Normalmente, no dia anterior à aula coadjuvada eu e a P1 fazemos o ponto da situação em que a turma está... a última aula que ela deu, o que é que vai trabalhar e depois falamos sobre o que vamos fazer no dia seguinte. Ela diz mais ou menos, hoje acabei isto, fiquei aqui, amanhã vou dar isto e isto, vamos desenvolver este tipo de exercícios, e eu tento auxiliar os alunos com mais dificuldade sempre, embora não negue ajuda a quem me pede, como é óbvio. É sempre nesse sentido, de uma forma informal, digamos, trocamos ideias sobre o que é que vamos trabalhar. No final da aula costumamos dizer, olha isto resultou, isto não resultou, este aluno não esteve bem, aquele esteve muito bem hoje, participativo, colaborativo, pediu muitas vezes ajuda, o que é bom, apesar de mostrar falta de autonomia, mas mostra interesse. Por isso, é de uma forma informal que vamos trocando ideias. Nas fichas de avaliação a P1 faz as fichas de avaliação, mas envia-as sempre para mim, pede-me uma opinião sobre isso, e às vezes fazemos algumas alterações porque eu puxo sempre um bocadinho mais para os mais fraquinhos e digo se está muito puxado, vamos facilitar aqui para eles conseguirem chegar pelo menos ao mínimo. E é essa troca de ideias que fazemos de uma forma informal.

In: Quer dizer que vocês não planificam propriamente, não há planificações...

P2: Não, não fazemos, objetivos, metas ... não. Vemos os exercícios que vamos trabalhar, os conteúdos que vamos trabalhar, como vamos trabalhá-los, por exemplo, falamos: desta vez vou apresentar um powerpoint, o que é que achas? Vou-te enviar e tu dás uma opinião.

In: Ou seja, planeiam, mas sem planificar propriamente, de uma forma formal...

P2: Exatamente, exatamente.

In: Olha... diz-me só uma coisa, esta coadjuvação para além de servir para dar apoio aos alunos com mais dificuldades, vocês têm outros objetivos, por exemplo, já sabemos que é... os alunos com dificuldades... que é dar apoio ao docente que é titular... reforço dos comportamentos também... neste caso?...

P2: Sim, nesta turma duas coisas fundamentais: o comportamento, porque é uma turma difícil em termos de comportamento, tem muitos alunos problemáticos, e a autonomia deles porque eles não avançam, não fazem exercícios sem ajuda. Estão melhores (neste momento), mas continuam a precisar de muita orientação para fazer os exercícios. Exercícios de aplicação direta mesmo... já não vamos aqueles de, sei lá, de resolução de problemas que é a parte mais difícil – aí eles têm mesmo muita dificuldade – precisam de orientação constante... mas os de aplicação

direta eles já vão conseguindo fazer por eles. Também, ao fim de uns dois ou três exercícios já conseguem perceber qual é a ideia. Precisam de mecanizar também. Era preciso mais aulas.

In: E alunos NEE, vocês têm nesta turma?

P2: Nesta turma não.

In: São mesmo alunos com muitas dificuldades...

P2: Não sei se há algum NEE, mas que não tenha adaptações... Pode haver algum NEE que não tenha adaptações e por isso eu não sei se é NEE ou não, porque só aqueles meninos com adaptações é que nós os diferenciamos em termos de avaliação... mas penso que não.

In: E em termos de gestão do tempo? Corre bem? Vocês conseguem fazer uma boa gestão ...

P2: Depende das aulas. Como estas aulas são essencialmente práticas, é resolução de exercícios, há sempre mais exercícios que nós temos do que gostaríamos de fazer – nem sempre conseguimos fazer os exercícios todos – não. Muitas vezes, fazemos 3 ou 4 exercícios, só. Mas o importante é que eles os entendam e consigam acompanhar o ritmo que estamos a incutir, porque não adianta nada andar para a frente se eles não entenderem nada. Agora, há alunos que vão sempre um bocadinho mais adiantados... mas nesta turma não são muitos.

In: Vocês nunca dão uma aula teórica... é sempre prática neste espaço de coadjuvação...

P2: É raro.

Por vezes há uma parte da aula em que vamos inserir um conteúdo, e depois é prático.

Tentamos que assim seja sempre. Prática.

In: Quer dizer que vocês depois no final até discutem um bocadinho sobre como é que tudo correu, trocam impressões sobre como é que aconteceu, para melhorar, etc...

P2: Sim.

In: Vocês fazem algum tipo de avaliação, depois, sobre o trabalho que desenvolveram, no âmbito da coadjuvação?

P2: No final de cada período, nós fazemos um texto, um balanço, que tem constar da ata do conselho de turma, sobre a coadjuvação. Às vezes, de um período para o outro pode haver alterações do número de aulas... que há... nesta turma por acaso não aconteceu, mas numa turma que eu tenho tinha 3 aulas coadjuvadas, agora só tenho duas... alteraram. Fazemos um balanço sobre o que é que está a resultar. No fundo aquilo que eu já te disse... trabalhamos de forma informal, antes, depois... Se resulta ou não, também tiramos uma conclusão em termos de resultados. E depois há outro pormenor importante, é que há alunos que não querem de maneira nenhuma, estejamos lá 3, 4 ou 5 professores dentro da sala de aula, e esses não querem mesmo, por isso não vamos fazer milagres, mas há muitos alunos que ficam motivados porque têm uma ajuda, porque quando eu estou sozinha eles pedem ajuda e calma... eu sou só uma... quando somos duas a coisa corre melhor e eles já conseguem estar mais calmos e a trabalhar de outra forma. Por isso, fazemos um balanço no final de cada período sobre as aulas coadjuvadas.

### **2.3. Relação entre professor titular e coadjuvante:**

In: Olha, um ponto agora um bocadinho diferente, sobre o relacionamento entre o professor titular e o coadjuvante. Diz-me o seguinte: O relacionamento é de confiança?

P2: Sim.

In: E convém ser, não é?... qual é a tua opinião sobre isso?

P2: Sim. Eu acho que... por vezes estamos a resolver um exercício e até estamos a ir por um caminho que eles não entendem e o professor coadjuvante intervém de uma forma natural e explica de outra forma e eles até podem perceber melhor, ou não, pode não acontecer, mas existe outro processo de. Outras vezes estamos a resolver um exercício e pode-nos surgir uma dúvida e perguntarmos: «não achas que é melhor assim? Podes ir por este caminho»... Completamente à vontade! E às vezes também estamos a resolver um exercício e o que é que acontece, «olha, enganaste-te no cálculo...» - está alguém atento, e acontece também. Mas sem problema algum, não nos sentimos minimamente avaliadas uma pela outra e temos confiança uma na outra. E eu acho que em termos de grupo, mesmo com os outros colegas eu acho que estamos todos à vontade uns com os outros...

In: Mas achas que é necessária essa confiança?

P2: Fundamental. Fundamental, porque tenho conhecimento de que noutras escolas acontece que não estão lá a ajudar. Estão lá a avaliar e a criticar fora da sala de aula. Isso é péssimo. Isso não é uma parceria, não é? Isso já é uma crítica, e não construtiva.

In:

Exatamente... esta filosofia não tem nada a ver com isso. Quer dizer que vocês têm uma boa atmosfera de trabalho...

P2: Um ótimo ambiente de trabalho. Muito bom.

In: E vocês partilham experiências, pontos de vista, materiais, ... tudo isso?

P2: Sim... tudo, tudo.

Tudo o que fazemos, uma ficha de trabalho que façamos para uma turma, partilhamos com o grupo, as fichas de avaliação são feitas com os colegas que estão a dar o mesmo ano de escolaridade em conjunto, sempre, e partilhamos depois com todos. Antes de darmos um determinado conteúdo falamos «como é que vais dar, o que é que achas melhor... olha eu tenho lá um powerpoint, vou adaptá-lo, vou-te enviar e tu vês o que é que achas... olha eu tenho uma ficha ótima, uma tarefa ótima orientada que eu acho fantástica, mas vê o que é que tu achas...». Trocamos ideias, adaptamos e usamos os materiais em comum por muitas turmas.

In: Essa atmosfera não é só com a P1, é em termos de grupo...

P2: É em termos de grupo. Completamente. É um grupo de trabalho fantástico. E gostei imenso de vir para cá porque acho que existe uma parceria impecável.

In: Olha, e tu sentes algum tipo de constrangimento quando tens um colega dentro da sala de aula?

P2: Nenhum. Nenhum. Às vezes até me esqueço.

In: E no início? Não sentias nada...

P2: No início, quando não conheces o colega, tens tendência a estar um pouco mais ansioso e não falhar, porque não sabes como ele é. Mas depois passa. Até ver sempre me passou porque nunca tive nada a dizer a nenhum colega que me fizesse uma coadjuvação ou que eu fizesse coadjuvação. Mas isso pode não acontecer... quando o colega não está lá com o intuito de ajuda, depois a pressão é maior e já não existe um à vontade tão grande...

In: Isso que estás a dizer é mesmo importante, ainda bem que estamos a falar do assunto... Isso funciona bem nessa atmosfera. É a tua perceção?

P2: Claro que sim. Porque se não for assim não faz sentido nenhum.

In: Neste caso estas coadjuvações foram uma sugestão da Direção... sugestão não, foi mais uma imposição. Tu sentes isso, que há essa imposição, ou sentes que no teu grupo de trabalho isto poderia surgir espontaneamente?

P2: É assim... no início isto faz parte do nosso horário, são eles (Direção) que põem as horas de cada uma das turmas. No final do primeiro período, nós fazemos uma avaliação e um balanço das coadjuvações e achamos que havia turmas que estavam a precisar e outras que não estavam a precisar e outras que não estavam a precisar tanto. Então foi ajustado o número de horas para cada uma destas turmas, por isso foi uma imposição... mas depois também existe uma abertura para as nossas sugestões e para as alterações, de acordo com os resultados que vamos obtendo e com as necessidades que vamos tendo.

In: Quer dizer, nesta atmosfera deste grupo disciplinar em que trabalhas, tu até acreditas que isto poderia surgir de dentro do próprio grupo, se a escola não impusesse...

P2: Sim. Sim.

In: E as relações pessoais, achas que sofrem algum tipo de influência com este processo? Achas que melhoram, pioram, achas que se cresce em termos de relacionamento interpessoal?

P2: Eu acho que é uma mais-valia quando as coisas funcionam da forma correta. Acho que ficámos todos muito mais próximos uns dos outros, temos muito mais confiança uns com os outros... é uma partilha de ideias, de conhecimentos, de saberes, fantástica, e eu sinto que todos os anos quando tenho coadjuvações aprendo imenso a todos os níveis. E nesta escola, tenho sentido muito isso, porque tenho colegas mais novos, outros mais velhos, eu estou ali mais ou menos no meio, e aprendo com todos, com os mais novos e com os mais velhos, por isso, eu acho que é uma mais-valia positiva e para manter, porque acho que ajuda a todos. Todos nós aprendemos.

#### **2.4. Depois de experimentar este tipo de dinâmica de trabalho, sente mais confiança na sua prática pedagógica?**

In: Quer dizer que com este tipo de trabalho ganha-se mais confiança...

P2: Completamente... completamente.

#### **2.5. Acha que a coadjuvação é um processo que contribui para um melhor cumprimento dos programas letivos?**

In: Tu achas que, por outro lado, a coadjuvação é um processo que pode contribuir para um melhor cumprimento dos programas letivos?

P2: Acho. Acho, porque conseguimos...

In: Não se perde mais tempo com este processo?

P2: Não, porque isto ocorre fundamentalmente nas aulas práticas, estamos portanto a resolver exercícios e, se calhar, eu estaria no quadro a resolvê-lo para todos, porque não conseguia ajudar todos, e desta forma eles ganham mais autonomia, trabalham mais, porque somos duas pessoas a ir tirar dúvidas ao lugar e não se perde tempo, ganha-se. Eu acho que se ganha tempo, não se perde, de maneira nenhuma. E eles (alunos) conseguem ficar mais motivados também, porque muitas vezes eles chamam e nós não conseguimos ir a todos e eles dizem «ó professora, só vai aqueles, não vem a estes...» e eu sei lá quem é que chamou primeiro... e isso nestas aulas não acontece com essa frequência.

In: Ou seja, acaba por haver um ritmo um bocadinho melhor...

P2: Claro...

In: E consegue-se chegar aos objetivos mais facilmente?

P2: Consegue... claro que gostamos sempre de ter mais horas na Matemática, para fazer exercícios, mas isso é outro ponto...

In: Mas mesmo assim já há muitas horas para a Matemática ...

P2: Não... com as aulas de 50 minutos não... o rendimento não é o mesmo...

**2.6. Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o enriquecimento da sua prática pedagógica? Em que medida?**

In: Olha... sentes que o facto... bem, já praticamente me respondente a isto, mas eu faço-te a pergunta na mesma. Sentes que o facto de participares neste tipo de projeto, nas coadjuvações contribui para o enriquecimento da tua prática pedagógica?

P2: Muito. Muito. Aprendi muito com outros colegas, em termos de transmissão de conhecimentos, em termos de controlo de turma, de comportamento, outros processos de transmitir matéria que nem me tinham surgido e acho que funcionam muito bem, outros que eu estou a ver de fora e acho que não funcionam e eu fazia a mesma coisa... também acontece. Por isso acho que é um enriquecimento que é muito, muito, muito bom. E espero que se mantenha.

In: Sentes-te mais preparada?

P2: Completamente. Às vezes preparamos uma aula que pensamos em dar de uma determinada forma e eu não sou a primeira a dar, é o colega a dar, e eu estou a fazer coadjuvação e vejo os pontos fracos e os pontos fortes... o que é que eu posso melhorar na aula a seguir... Posso dar a aula a seguir e já posso alterar algumas coisas. Por isso, isso também traz vantagens... mesmo que dê a aula a seguir, já consegues fazer algumas alterações de maneira a que a aula funcione melhor. (...)Mesmo que dê aula logo a seguir, já consegues fazer umas alterações de maneira a funcionar melhor.

**2.7. Sente que o facto de participar neste tipo de projeto (coadjuvação) contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que medida?**

In: Sentes que o facto de participar neste projeto contribui para o teu desenvolvimento pessoal e profissional?

P2: Sim. Sim.

In: É uma resposta peremptória...

P2: Completamente.

In: Nem te vou perguntar porquê, uma vez que já, basicamente, me disseste isso tudo...

P2: (Risos)...

**2.8. Acha que a coadjuvação em sala de aula é uma estratégia que tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?**

In: E achas que a coadjuvação em sala de aula é uma estratégia que tem impacto na aprendizagem e nos resultados dos alunos?

P2: Acho que tem. Embora nem sempre consigamos ver em termos de resultados finais. Olha havia não sei quantos alunos com negativa e houve uma melhoria de uma percentagem grande... não! Houve uma melhoria de uma percentagem pequena. Mas não é só aí que temos que ver as melhorias, os alunos que estavam completamente desmotivados, agora estão muito mais motivados, estão mais interessados... continuam com negativa mas já sabem mais qualquer coisa, já tentam fazer sozinhos e já ficam satisfeitos por conseguir fazer algo, por isso isto é positivo. Não se vê em termos de resultados de pauta, mas é uma melhoria que tem que estar registada e fazemos questão de o dizer, porque acho que não é só nos resultados finais que se vê... Por exemplo: este aluno, nós queremos que ele melhore no final de ciclo, onde temos que ver os resultados, mas ele já consegue fazer determinadas coisas que não conseguia antes e por isso, aprendeu qualquer coisa, melhorou qualquer coisa, por isso ajudámos de alguma forma.

In: Se calhar vê a Matemática, que é tradicionalmente...

P2: ... um bicho de 7 cabeças... para eles...

In: Se calhar começam a vê-la já de outra perspetiva...

P2: Já conseguem ver algumas coisas que... eles até dizem «mas para que é que isto serve?...» ou: «mas para que é que isto me interessa?» e eu respondo: «ó meninos vocês não sabem o vosso futuro, que profissão vocês vão ter, vocês não sabem, por isso, isto até pode ser útil numa das vossas áreas, e noutras não! Isso depende depois para a frente, mas temos de abranger de uma forma geral todos os conteúdos»...

In: Até é mesmo importante dar uma resposta a essa pergunta...

P2: «e claro, algumas matérias são muito mais práticas, vocês conseguem ver logo que isso vos vai ser útil... mesmo no vosso dia-a-dia, na vida real... outras não tanto»...

In: Vocês dão sempre resposta a uma questão dessas...

P2: Temos de dar... «olha não serve para nada...» e eles dizem «então não me interessa saber nada disto»... não podemos ir por aí. Nós temos sempre de arranjar maneira de ver o lado positivo.

**2.9. Está a gostar de desenvolver este projeto com os seus colegas? Sente que é útil?**

In: Quer dizer que estás a gostar de desenvolver este projeto com os teus colegas. Sentes que é útil...

P2: Sim... sim... sim.

**2.10. Considera que a coadjuvação em sala de aula promove o trabalho colaborativo entre os docentes? Como? Porquê?**

In: Olha... uma pergunta final sobre a coadjuvação. Tu achas que a coadjuvação em sala de aula promove, estimula o trabalho colaborativo entre os docentes?

P2: Sim. O facto de darmos a aula os dois, faz com que antes tenha de haver uma partilha do que é que vamos dar, como é que vamos dar, temos de tomar mais atenção aquele aluno ou a outro, por isso existe uma partilha maior a todos os níveis, quer antes, quer depois (da aula). E por isso existem sempre bons concelhos e críticas positivas, a melhorar ou a reforçar o que resultou, «vamos continuar a fazer desta forma», tanto de uma parte como de outra.

In: Olha, sabes que agora as perguntas que te vou fazer são dirigidas mais para o trabalho colaborativo. E se calhar tu vais achar que...

P2: há coisas que são iguais...

In: ...que há aqui coisas que são iguais, que se mistura uma coisa com a outra, porque de facto vocês estão a trabalhar em coadjuvação mas de uma forma colaborativa. Por isso não estranhes as perguntas...

P2: Ok.

### **3. Trabalho Colaborativo**

#### **3.1. O que é para si trabalho colaborativo?**

In: O que é para ti o trabalho colaborativo? O que é que tu entendes por trabalho colaborativo?

P2: O trabalho colaborativo é nós fazermos um plano de aula mesmo que seja de forma informal mas em que ambas damos a nossa opinião e partilhamos o tipo de trabalho que queremos fazer e chegarmos a um consenso - «...olha eu acho melhor apresentarmos um ppt com isto, ou uma tarefa mais orientada...» - então é colaborativo, nós pedimos a opinião uma da outra. Não é «olha eu vou dar isto e está»... Por isso é uma colaboração que existe em termos de aula, como depois, a nível de atitudes quando estamos a repreender um aluno – o colega diz «olha estás completamente à vontade, se tens que repreender ou escrever um recado, somos os dois professores na sala de aula» - isso é colaborativo, não é?

In: Mas vocês têm objetivos comuns? Trabalham todos para o mesmo objetivo?

P2: Sim... sim. O nosso objetivo é, principalmente, recuperar aqueles alunos que têm mais dificuldades e por isso é sempre, nesta turma, mantê-los atentos porque se for uma aula muito expositiva eles não estão atentos e as tarefas orientadas foi uma coisa que resultou imenso e viu-se em termos de resultados também, por isso, eu acho que nas turmas com este tipo de comportamentos mais instáveis, funciona bem porque eles até vão completando, até vão conseguindo e eu acho que funciona muito bem.

In: E, por exemplo, nas turmas boas? Esta dinâmica... este trabalho colaborativo, também existe?

P2: Também existe. Lembro-me agora de uma turma, o 9ºI, que é da C2 (colega de matemática), é uma turma boa, com bons resultados e também tem coadjuvação. Neste período teve menos porque tinham muito bons resultados e havia turmas com resultados menos bons, logo teve menos aulas (coadjuvadas). Mas eles ficam satisfeitos porque como a turma tem muito bons alunos, eles querem sempre avançar, mais exercícios, e mais exercícios, e mais exercícios... não se consegue corrigir esse tipo de exercícios com esse ritmo no quadro, para todos. O facto de ter um professor coadjuvante na aula, ajuda a que eles consigam andar para a frente, corrijam os exercícios e avancem. Por isso é bom na mesma.

In: Mas consideras que o grupo (disciplinar) tem este tipo de trabalho colaborativo mesmo fora do âmbito da coadjuvação?

P2: Acho. Porque há turmas em que nós não temos coadjuvação e partilhamos na mesma como é que vamos dar determinado tema, fazemos testes todos em conjunto, comum às turmas todas..., por isso existe trabalho colaborativo entre o grupo todo, independentemente de ser coadjuvado ou não.

#### **3.2. Considera o trabalho colaborativo entre docentes importante? Em que medida?**

In: Portanto, para ti, o trabalho colaborativo é importantíssimo.

P2: É. Nunca tive numa escola em que não fosse e tenho medo cada vez que mudo de escola que isso me aconteça (que vá parar a uma escola em que não haja trabalho colaborativo entre os docentes) ... principalmente nas secundárias, onde dizem que as pessoas são mais frias, são mais distantes, não existe assim uma...

In: Tu já foste professora do secundário?

P2: Já fui só um ano para uma secundária. Por acaso correu bem. Não tive que dizer, mas a maior parte das minhas colegas dizem que na secundária as pessoas são mais velhas e individualistas a trabalhar, não partilham... as vezes o colega vem a dizer «olha, em que matéria ficaste?» e a professora olha para ti como quem «olha, tens alguma coisa a ver com isso?»... não acha uma pergunta normal, não aceita aquilo da melhor forma... e isso para mim, ir para uma escola assim, vai ser complicado.

In: ...olha... é o que mais há... (risos)

#### **3.3. Como perceciona o trabalho colaborativo nesta escola? (Há/não há? Promove-se/não se promove? É só no seu grupo/também se faz nos outros grupos? ...)**

In: Diz-me só outra coisa... como é que tu percecionas aqui o trabalho colaborativo nesta escola? Tu achas que há, não há, promove-se, não se promove... achas que é só no teu grupo, há fora do teu grupo?...

P2: Olha, não tenho muita noção. Acho que também os colegas de Português trabalham muito bem. Mas não tenho consciência se é assim ou não. É a ideia que me dá por vê-los muito juntos. E, repara, é o primeiro ano que estou



aqui na escola, e não sei o nome de mais de metade das pessoas, porquê, porque estamos sempre muito em grupo... nos intervalos, no lanche, na sala dos professores... nós estamos muito em grupo. É raríssimo nós estarmos com outras pessoas que não sejam do nosso grupo. Apesar de estarmos com outras pessoas, a relação é muito próxima entre as pessoas do nosso grupo. Por isso não tenho muita noção do resto. Às vezes perguntam-me «gostas de estar na escola» e eu digo «gosto, tenho um grupo fantástico, o resto não sei...».

**3.4. Como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem? Como se relacionam (boas relações são necessárias? ...)?**

*In:* Como se desenvolve o trabalho colaborativo entre os professores do grupo de matemática? O que é que vocês fazem, como se relacionam, as boas relações são necessárias...?

*P2:* São, são...

*In:* Conforme tu já disseste, vocês trocam materiais

*P2:* ...partilhamos como vamos transmitir conhecimentos...

*In:* ... fazem testes em conjunto...

*P2:* fazemos tudo em conjunto, quase...

**3.5. Há participação por parte de todos os professores do grupo disciplinar nas dinâmicas de trabalho colaborativo? Porquê?**

*In:* E há participação por parte de todos os professores do grupo, nestas dinâmicas de trabalho colaborativo?

*P2:* Há. No entanto, o trabalho colaborativo é realizado mais pelos professores que dão o mesmo ano de escolaridade. No 9º ano eu acho que existe mais. Não sei se é por sermos 4 professores a dar e nos outros anos são só duas – no 7º são 2 e no 8º também, por isso eu acho que no 9º ano existe mais. Esse trabalho colaborativo entre os colegas do 9º, não sei se por ser ano de exame também, por ser a primeira vez que temos as novas metas, é a primeira vez, por isso estamos sempre a apalpar terreno, qual será o melhor processo, qual não será, e existe uma partilha maior entre os colegas que estão a dar o 9º.

**3.6. Na sua prática pedagógica, que vantagens encontra no trabalho colaborativo? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? ...)**

**3.7. Que desvantagens encontra no trabalho colaborativo? (Na implementação, na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)**

**3.8. Considera que o trabalho colaborativo tem impacto na prática letiva dos docentes?**

*In:* Quer dizer que tu encontras muitas vantagens no trabalho colaborativo...

*P2:* Completamente.

*In:* Achas que melhora as vossas rotinas de trabalho?

*P2:* Melhora porque se ganha tempo. Estamos a preparar as aulas que vamos dar, e o facto de partilharmos as ideias e colaborarmos uns com os outros faz com que não tenha que pesquisar tanto... neste caso das novas metas, por exemplo, é a primeira vez, não temos que pesquisar tanto porque já cada um fez a sua pesquisa e depois trocamos as ideias e vemos qual é a melhor forma de chegar lá.

*In:* Achas que isto é uma coisa que se gera facilmente, trabalho colaborativo?

*P2:* Não acho que se gera facilmente. Acho que tem de haver confiança e uma boa relação entre os colegas. Nem sempre isso acontece quando chegas a uma escola nova. Felizmente aqui não foi o caso, integrei-me perfeitamente... também depende do feitio de cada um – se a pessoa é dada, se é mais fechada...

*In:* Tens alguma estratégia, nesse âmbito?

*P2:* Não tenho nenhuma estratégia, mas sei que falo muito, que converso com toda a gente, e que sou muito dinâmica nesse aspeto. Mas há pessoas que chegam a uma escola e não se relacionam, são um bocadinho fechadas e é um bocadinho difícil haver o trabalho colaborativo, porque a pessoa não é aberta... por isso nós não sabemos se ela se sente à vontade em partilhar as coisas ou pode sentir que «querem os meus materiais e não querem fazer nada...». Isso acontece em escolas, há uns que trabalham muito e há os que não trabalham nada... é colaborativo mas é só de uma parte. Pode acontecer, mas depende de cada um.

**3.9. Em que medida, na sua opinião, o trabalho colaborativo contribui para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?**

*In:* Este tipo de trabalho colaborativo, consideras que algo que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?

*P2:* Sim, Sim, Sim... aprendemos tanta coisa nova trocando ideias uns com os outros...

*In:* Encontras algum tipo de desvantagem no trabalho colaborativo? Por exemplo na implementação, por ser uma coisa que nem sempre surge... encontras algum tipo de desvantagem? Alguma coisa que possa surgir no trabalho colaborativo que seja desvantajoso ou que seja difícil depois de concretizar?

*P2:* Se às vezes for pensado de determinada forma e eu não concordar, eu não dou. Por isso não vejo desvantagem e aí eu estou completamente à vontade para decidir o que eu acho melhor ou não. Por exemplo, às vezes não concordo... «olha eu acho que esse processo não resultou... eu não vou dar, vou dar esse passo à frente e depois atrás recorro utilizando outro tipo de processo »... por isso ... acho que desvantagens não tem... porque depois fica ao critério de cada um a decisão de como fazer.

**In:** Achas que tem impacto sobre o trabalho dos professores?

**P2:** Acho, acho...

**In:** Forte?

**P2:** Forte não sei se será. Nuns se calhar sim, pois já davam as aulas há muitos anos e sempre da mesma maneira e o facto de terem a colaboração de outros colegas agora faz com que consigam abrir de outra forma, utilizam outra forma de transmitir diferente... se calhar os colegas que já estão a dar aulas há muitos anos estavam naquela rotina – eu acho que aí tem um impacto forte.

**In:** Isto (trabalho colaborativo) também pode ser uma boa rotina, não consideras?

**P2:** Sim. Mesmo porque nós, infelizmente, não estamos sempre todos na mesma escola e por isso todos os anos temos ideias diferentes e aprendemos com pessoas diferentes e pessoas novas. Por isso eu acho que é positivo.

**In:** Por exemplo, neste caso, no vosso trabalho colaborativo, vocês partilham mais do que as coisas relacionadas com a escola e com os conteúdos? Por exemplo, angústias, vamos supor... preocupações, ...

**P2:** Sim, sim... ficamos mais próximos. Sei lá... às vezes vamos com os nossos filhos, combinamos coisas... depois partimos para outras coisas não é... os lanches, os jantares quando são os jantares de convívio... e depois há situações em que fica mesmo uma amizade para muitos anos. Por exemplo, tenho colegas de outras escolas que ainda hoje me encontro com elas com alguma regularidade, nas interrupções letivas pelo menos... vamos lanchar, vamos tomar café...

### **3.10. Considera que o trabalho colaborativo entre os docentes tem impacto na aprendizagem e resultados dos alunos? Em que medida?**

**In:** Achas que este trabalho colaborativo tem impacto na aprendizagem dos alunos? Achas que isto pode ter impacto nos resultados?

**P2:** Acho, acho... nós trabalhamos de uma forma a atingir o nosso objetivo, que é o de que eles (alunos) aprendam mais e melhor – isso ajuda-nos a ter um trabalho mais positivo e mais claro de transmissão de conhecimentos, por isso eles só têm a ganhar com isso. Se nós vemos numa aula (de outro colega) que as coisas não estão a funcionar naquele ponto ou no outro, na minha (aula) vou melhorar (esse aspeto) – e eles (alunos) vão ganhar com isso. Isso só traz vantagens para eles.

### **3.11. Considera que o trabalho colaborativo carece de criação de condições na escola para a sua implementação? (Ex.: horas de preparação, planificação e gestão, por ex.).**

**In:** Esta pergunta é muito importante, esta que eu te vou fazer. Tu consideras que o trabalho colaborativo precisa da criação de condições na escola para a sua implementação? Que condições é que tu achas...

**P2:** O trabalho colaborativo ainda funcionaria melhor se nós tivéssemos um horário mais compatível uns com os outros, se tivéssemos uma hora – não letiva – para conseguirmos fazer isto. Nós fazemos isto tudo voluntariamente, mesmo isto da coadjuvação, quando nos juntamos antes um bocadinho, ou depois outro bocadinho, é tudo porque nós queremos - não faz parte do nosso horário. Quando nos dão uma coadjuvação dizem «olha, tens estas horas»... há escolas em que há... nessas escolas tens uma determinada hora semanal onde o grupo do 7º ano reúne para trabalhar as aulas da semana. Assim funcionaria melhor, resultaria melhor... trazia vantagens. Mas não deixa de ser vantajoso (tal como está) por isso. Mas seria ótimo termos mais tempo para isso (para o trabalho em colaboração).

**In:** Basicamente vocês precisavam de uma hora no vosso horário para estarem uns com os outros...

**P2:** O mesmo ano de escolaridade fundamentalmente – porque é aí que trabalhamos mais.

Já demos várias sugestões (à direção) mas já acham que temos muitas horas... e com este projeto do mais sucesso aí é que era preciso porque eu reúno com 4 grupos de turmas, reúno todos os meses... tenho mais 4 reuniões do que os outros. Não faz parte do meu horário.

**In:** Pois... é um bocado aborrecido para ti... tanta reunião.

Olha, estamos a aproximar-nos da reta final. Deixa-me ver as horas... ok, temos tempo.

Vamos entrar no campo da supervisão pedagógica.

## **4. Supervisão Pedagógica**

### **4.1. O que é para si supervisão pedagógica?**

**In:** O que é para ti a supervisão pedagógica?

**P2:** Ora bem... A supervisão é... uma colega está na minha aula e está a observar e está a observar várias coisas... como é que eu reajo em termos de transmissão de conhecimentos, como é que eu reajo em termos de eu chamar a atenção em termos de comportamento, e eu acho que a SP não é uma avaliação, mas o facto de estar lá e no final me dizer um concelho «olha aqui podias ser melhor, aqui foste fantástica, não podias ser melhor...». Por isso não é uma crítica, mas é um concelho de manter, de não manter, para alterar coisas que nós não nos apercebemos na aula, pois nesta é impossível apercebemo-nos de tudo... por isso é que está lá outro colega, que se apercebe de coisas que nos passam completamente ao lado, e chamar-nos à atenção desse tipo de coisas que são necessárias - faz diferença depois para avançar da melhor forma... acho que resulta muito bem. Agora, não na posição de nos estar lá a avaliar se sou boa professora ou má professora, se tenho muitas falhas científicas, não acho que funcione assim. Isso não é supervisão pedagógica, isso é avaliação.

#### **4.2. Considera a supervisão pedagógica importante? Em que medida?**

*In: Achas que a supervisão pedagógica é importante para ti? Em que medida?*

*P2: É assim, como nós estamos habituados às aulas coadjuvadas, não noto diferença nenhuma...*

*In: ...ok...*

#### **4.3. Como perceciona a supervisão pedagógica na escola? (Faz-se/não se faz? Faz diferença/não faz diferença? Promove-se/não se promove? ...)**

*In: Como é que tu percecionas aqui a supervisão que é feita na escola? Faz-se? Não se faz? Existe qualquer coisinha, não é?*

*P2: Existe... existe uma aula no 1º e no 2º período para todos os professores, imposta. Para nós, quem nos faz a supervisão é o professor que nos faz coadjuvação, por isso não sentimos diferença rigorosamente nenhuma. Noutros grupos acredito que sintam porque quem vai lá é o coordenador de grupo ou de departamento... por isso acredito que faça diferença... mas existe na escola para todos.*

*(Houve uma interrupção na entrevista. Alguém entrou na sala)*

#### **4.4. Como se desenvolve o processo de supervisão pedagógica entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem?**

*In: Como se desenvolve o processo de supervisão pedagógica entre os professores do grupo de Matemática? O que fazem?*

*P2: Os professores que fazem a coadjuvação é que fazem a supervisão pedagógica. Sempre um diferente em cada período. Nunca é o mesmo. Num período foi um colega que me fez, neste já vai ser outro. Depois, no final de cada período temos um documento muito prático para respondermos a algumas questões sobre uma das aulas – no nosso caso é do geral das aulas que fazemos coadjuvação.*

#### **4.5. Na sua opinião quem deve assegurar a função de supervisor na escola?**

*(Nota: pergunta não colocada diretamente nesta entrevista. A resposta da professora foi dada por correio eletrónico)*

*Na minha opinião, acho que deve ser o coordenador de grupo ou um colega do mesmo grupo.*

*Faz mais sentido ser um colega do mesmo grupo disciplinar para que haja mais interação entre os dois, que conheçam os conteúdos que estão a ser transmitidos, que haja trabalho colaborativo entre eles e sugestões no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem.*

#### **4.6. De acordo com a sua percepção, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica na escola?**

*In: De acordo com a tua percepção, daquilo que tu ouves falar, daquilo que tu vês, como reagem, de um modo geral, os professores à ideia da implementação do processo de supervisão pedagógica?*

*P2: Mal... de uma forma geral não gostam. Primeiro porque a maior parte não está habituada a ter alguém na sala de aula que não seja o próprio professor, coisa que para nós Nós estamos (os profs de Matemática) - para nós é o habitual, do dia-a-dia. Depois têm precisamente a ideia de que estão a ser avaliados e por isso não é do agrado da maior parte. Há esta noção de associar a avaliação à supervisão e que não é positiva (cria desconforto nos professores).*

*In: Mas por exemplo no vosso caso, esse desconforto praticamente não existe...*

*P2: Porque estamos habituados a essa presença de outro colega na sala de aula, com regularidade, enquanto que na maior parte dos grupos isso não acontece...*

*In: É como se já fizessem uma espécie de supervisão entre vocês...*

*P2: É... é.*

#### **4.7. Que vantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Melhora as rotinas de trabalho? É de fácil implementação? Contribui para o desenvolvimento profissional? ...)**

#### **4.8. Que desvantagens encontra na implementação da supervisão pedagógica? (Na relação entre os docentes, na planificação do trabalho, ...)**

*In: Que vantagens é que encontras na implementação da supervisão pedagógica? Achas que poderia melhorar as rotinas de trabalho?*

*P2: A supervisão, para mim, faz a diferença nos concelhos e nas coisas que não nos conseguimos aperceber (relacionados com a aula), chamando-nos a atenção para (para esses pormenores)... Aí eu acho que é positivo... há coisas que eu não dava conta e o colega dá conta de determinadas coisas que eu nunca tinha reparado... isso é positivo... a desvantagem existe quando se cai na crítica que não é construtiva. O objetivo é ajudar, fazer melhor... senão perde sentido.*

*In: Desvantagens?...*

*P2: Aquela que eu te disse...*

*In: aquela que falaste... exatamente... da visão que as pessoas têm...*

**4.9. Na sua perceção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?**

*In: Na sua perceção, em que medida a supervisão pedagógica contribui (ou pode contribuir) para o seu desenvolvimento profissional? E pessoal?... também acho que basicamente já respondeste...*

*P2: Eu acho que é aquilo para o qual nos chamam a atenção para melhorar... tentar mudar e melhorar aquilo que fazíamos menos bem e que não nos tínhamos apercebido disso.*

**4.10. Considera que a implementação da supervisão pedagógica poderá ter algum impacto sobre a prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?**

*In: Olha... achas que a supervisão pedagógica pode ter algum impacto na prossecução dos objetivos da escola? Eu refiro-me, por exemplo, à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes...*

*P2: Pode, mas na minha opinião, por exemplo esta supervisão que temos, não é verdadeira. Eu acho que aquilo que as pessoas preenchem (a grelha adotada pela escola – para monitorização das aulas)... não dizem aquilo que acham, às vezes para não magoar o colega, ou porque não estão para isso... não acho que seja uma supervisão válida. Eu não daria valor aos resultados que vou obter nos papéis (grelhas adotadas pela escola para monitorização das aulas) no final do período da supervisão... não estou a dizer no nosso caso – do grupo (de Matemática) – estou a dizer no caso geral de escola. Aí não acho porque de resto, no nosso grupo dizemos aquilo que achamos. E houve situações em que dissemos coisas menos positivas e também as dissemos... por isso, não era com o objetivo de avaliar.*

*In: Se calhar, observas que antes de um processo destes, é útil existir...*

*P2: Confiança.*

*In: Confiança. E essa confiança é gerada, se calhar...*

*P2: Com o tempo.*

*In: Com o tempo, num trabalho com as coadjuvações, num trabalho de contacto próximo dentro da sala de aula.*

*P2: Claro que sim. Repara eu penso assim: se eu estiver a dar uma aula, e estou habituada com os colegas lá, se for lá a minha coordenadora de departamento, eu não faço a menor ideia de como é que ela é em termos de o que é que ela vai pensar numa aula que ela vai supervisionar... não sei se ela me vai avaliar mesmo. Então não estou tão à vontade. Por isso, quando é uma supervisão de uma pessoa que tu não conheces de lado nenhum, estás um bocadinho mais retraída, estás mais constrangida... eu acho diferente. Pior! Pior porque não estás à vontade, não quer dizer que a colega até seja acessível... mas tu não sabes. Acho que é preciso conhecer primeiro a pessoa...*

*In: Achas que aí a aula não corre tão bem?*

*P2: Acho que não corre tão bem porque não corre de forma tão natural. Era como havia antes a avaliação. Fazíamos a avaliação e tínhamos que dizer um monte de coisas, não é naturalmente aquilo que eu faço no dia-a-dia... Por isso é que quando soubemos que tu ias assistir às aulas, não tive problema nenhum que assistam às minhas aulas... eu vou dar uma aula normalíssima, como faria sem ninguém lá estar... é isso que eu acho que deve ser, é o natural.*

*In: Natural. Não tenhas preocupações.*

*P2: Não tenho!*

**4.11. Considera o trabalho colaborativo entre os docentes um processo indutor (ou facilitador) de uma supervisão pedagógica?**

*In: Esta também é uma pergunta muito importante. Consideras o trabalho colaborativo entre os docentes um processo que pode ser indutor, ou facilitador de supervisão pedagógica?*

*P2: É um bocadinho isso... eu acho que o facto de as aulas serem coadjuvadas e de existir uma confiança e um trabalho colaborativo entre os colegas, facilita a supervisão pedagógica. Sem dúvida. Porque se a pessoa que assume o papel de supervisor for desconhecida, se não estiver habituada à turma, pode achar muito anormal uma determinada reação de um aluno e ao modo como a professora reagiu...e aquilo (a reação do aluno) até era ótima para aquilo que ele habitualmente costuma ser... Por isso eu acho que o facto de a aula ser coadjuvada e ser supervisionada por um colega que faz coadjuvação que já conhece como as coisas funcionam, consegue ter uma perceção mais correta do trabalho do professor.*

## **5. Questões Finais**

**5.1. Qual dos processos julga ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos:**

- A coadjuvação?
- O trabalho colaborativo?
- A supervisão pedagógica?

**Porquê?**

*In: Qual dos processos é que tu julgas que poderá ter mais impacto sobre o trabalho dos docentes e sobre as aprendizagens dos alunos:*

- A coadjuvação?

- O trabalho colaborativo?
- A supervisão pedagógica?

P2: Eu acho que a coadjuvação e o trabalho colaborativo estão relacionados um com o outro. Se houver uma coadjuvação e não houver trabalho colaborativo, entre o professor e o coadjuvante, também não funciona.

In: Mas isso pode existir...

P2: Pode, pode... já me aconteceu ter colegas a quem eu fui fazer coadjuvação e eu nem sabia o que é que ia ser dado. Nadinha... eu chegava lá (à aula) e via o que era... e também não intervinha em termos de aula. Só ajudava a quem tirava dúvidas... porquê? Porque o professor não dava abertura para eu intervir (para a minha ação)... por isso já me aconteceu também... e foi no primeiro ano que eu fiz coadjuvação por isso ainda por cima era uma coisa nova, que eu não sabia se era suposto ou não eu ajudar ou não... mas eu acho que uma coisa tem que estar implícita com a outra porque senão não funciona. Não é positivo nem para o professor, eu acho... acho que o papel do coadjuvante perde um bocadinho o sentido e também não ajuda a aprendizagem dos alunos nem a melhoria deles porque se não for colaborativo eu posso ser apanhada de surpresa numa determinada coisa que não estou a explicar pelo processo que o professor gostaria que eu explicasse. Por isso eu acho que tem de ser uma coisa com outra (coadjuvação e trabalho colaborativo)

In: Portanto consideras mais importante estes dois processos (coadjuvação e trabalho colaborativo)...

P2: Sim... sim... o outro (supervisão) vem por consequência (ou por acréscimo). Acho que se existir uma coadjuvação funciona uma melhor supervisão. Acho é que funciona, se existir a coadjuvação, uma melhor supervisão. Isso sim.

In: Terminamos aqui a nossa entrevista. Muito obrigado.

## C - Transcrição da Entrevista Final às Docentes P1 e P2

Data de realização da Entrevista: 28 de junho de 2016

### 1. Coadjuvação em sala de aula

#### 1.1. Que balanço faz sobre o processo de coadjuvação em sala de aula?

- Correu bem/ não correu bem?
- Foi útil/não foi útil?

*In:* Que balanço é que vocês fazem sobre o processo de coadjuvação em sala de aula, aquele que vocês realizaram? Acham que correu bem? Não correu bem? Acham que foi útil? Ou Não? ... vou começar pela professora coadjuvante...

*P2:* Eu acho que correu bem, embora, como nós estávamos no projeto, não houve assim tantas aulas de coadjuvação quanto isso... as aulas de coadjuvação foi no início do ano e depois com este projeto (colaboração na investigação de mestrado), porque depois as outras eram separadas, a maior parte delas. Eu acho que correu bem. Eu acho até que a turma precisava de uma aula coadjuvada, pelo menos, semanal para além desta separação porque acho que é sempre bom estar numa sala de aula, uma vez que há alunos com uma falta de autonomia enorme... é sempre bom ter dois professores... isso era ótimo (especialmente numa turma destas).

*In:* E em todas as turmas, achas que isso poderia funcionar melhor ainda?... (a coadjuvação)

*P2:* Nas turmas que têm dificuldades acho. Agora, o que eu acho... e já sugerimos em grupo, e a opinião era geral de grupo, é que a coadjuvação deveria ser feita na turma, pelo mesmo professor... eu sei que isso é mais complicado em termos de horários... porquê? Porque nós temos numa turma... por exemplo na minha turma eu tinha a P1, tinha a P3... a P1 vai a uma turma que eu também vou... acho que era mais benéfico para a turma e para quem está a coadjuvar e para o professor titular ser o mesmo professor a fazer a coadjuvação durante a semana, isto é, ser uma, duas ou três, mas ser o mesmo (professor)... isso acho que era bom...

*P1:* E ao longo do ano, nós próprios, a nível de disciplina, fizemos propostas de alteração, ou seja, havia turmas no início que tinham coadjuvação, não eram todas, e nós próprios perante os resultados sugerimos a troca... e houve essa troca...

*P2:* ...por exemplo turmas que precisavam, não tinham...

*P1:* ... Exatamente...

*P2:* ... o 9º, que era muito bom, por exemplo, deixou de ter uma coadjuvação...

*P1:* Houve uma mudança também no 8º, penso eu...

*P2:* ...no 8º, passou a ter o 8ºB que não tinha nenhuma... e que tinha resultados péssimos... foi com a P3... a minha do 9ºD também deixou de ter uma, não é que não precisasse... precisava, mas deixou de ter...

Acho que as turmas com mais dificuldades é que devem usufruir destas horas...

*P1:* ... Com mais dificuldades e heterogéneas, ou seja, com alunos muito bons e com alunos muito fracos, porque realmente a coadjuvação ajudaria aí a formar dois grupos e a trabalhar com eles de forma diferente. Porque trabalhar com alunos de nível 4 e 5 é diferente de trabalhar com alunos de nível 2, ali no 3... Claro que privilegia-se, inicialmente, as turmas que têm dificuldades e, uma vez que nem todas tinham (possibilidade de ter coadjuvação), essas eram as prioritárias.

- Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?
- Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?

*In:* Vocês acham que a coadjuvação contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

*P2:* Das aprendizagens sim. Em termos de resultados não é tão visível. Mas em termos de melhorias daquilo que eles evoluíram em termos de interesse, de motivação, de algumas lacunas que eles têm para trás conseguiram cobrir... isso, eu acho que sem dúvida. Agora, resultados palpáveis, em termos de pauta, não é assim tão visível quanto isso.

*P1:* É aquilo que iam falando ao longo da observação das aulas, que não se está a ver em termos de resultados... já se notou, ligeiramente... mas provavelmente no próximo ano é que se vai ver alguns alunos a ter um acompanhamento muito melhor... isto é, a longo prazo.

*P2:* ... embora eu ache que isto vai cortar (vai deixar de existir)... porque pelo que eu percebi, como a escola tem menos crédito horário, vão tirar horas... e onde é que vão tirar horas? Não é nas letivas, é nestas coadjuvações e nestes projetos ...

- Contribuiu para a autonomia dos alunos na disciplina?

In: Aham que contribuiu para a autonomia dos alunos?

P2: Sim.

P1: Sim

- **Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?**

In: E para a melhoria das vossas práticas pedagógicas?

P2: Também. Porque trocámos mais materiais, trocamos mais ideias em termos de como transmitir, estratégias, ... acho que ajuda.

In: ... ou seja observar, ou estar na aula de um colega, isso pode...

P2: Imenso. Eu aprendo imenso. Eu acho que se aprende imenso a fazer coadjuvação.

P1: (A professora assentia com a cabeça, concordando com a opinião da colega).

- **Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Porquê?**

In: Aham que, consequentemente, isto contribuiu para o vosso desenvolvimento profissional e pessoal?

P2: Se estamos a aprender constantemente, outras estratégias novas, outros processos, outras formas de colmatar as dificuldades que eles (alunos) colocam... às vezes eu tenho uma forma de explicar a dúvida e a colega tem outra... resulta melhor, ou não resulta melhor e eu vou manter a minha... funciona!

In: Também achas isso P1?

P1: Sim.

- **Incentivou a partilha e a colaboração entre os docentes?**

In: Quer dizer que incentivou a partilha e a colaboração entre vocês?...

P1: Sim.

P2: Sim. Embora já existisse, mas...

P1: Eu acho que já quem partilha anos diferentes (leciona níveis diferentes e colabora com os colegas), acaba por ser bom falar-se sobre o que é que se está a fazer, até porque no 7º ano pode-se dar a matéria a um nível mais aprofundado, ou não, dependendo do que é que se vai dar no 8º, mas a nível do ano, acho que é importante nós sabermos como é que vamos pegar num tema, como é que vamos desenvolvê-lo, se vale a pena ir muito mais a fundo ou ficar pela parte mais básica... acho que isso acaba por ser... mesmo não tendo coadjuvação eu acho que é importante (o trabalho de partilha e de colaboração) a nível do próprio ano, isto é, do ano que se está a lecionar.

- **Gerou mais confiança e motivação na prática letiva?**

In: Gerou mais confiança e motivação?

P1: Sim.

P2: Sim.

### **1.2. A coadjuvação foi relevante para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre as docentes, isto é, funcionou como processo impulsionador de trabalho colaborativo? Descreva o porquê, com base num balanço do trabalho realizado no decurso do ano letivo.**

In: A coadjuvação foi relevante para o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre vocês? Aham que isto isto funcionou como impulsionador de trabalho colaborativo?

P2: Ajudou...

In: ... o facto de terem coadjuvação?

P1: Sim.

P2: Sim. Ajuda. Porque antes falamos sempre sobre o que vamos dar, como vamos dar, aceitamos as sugestões uns dos outros... e isso é um enriquecimento a todos os níveis.

In: Em termos de objetivos, acham que isto (coadjuvação) ajuda a que os professores depois trabalhem para o mesmo objetivo, isto é, focar a vossa atenção na aula em determinados pontos... (por exemplo) há um grupo de alunos, por exemplo, com quem é necessário trabalhar mais, acham que o facto de vocês trabalharem em coadjuvação vos ajuda depois a colaborar mais...

P2: Sim, porque se estivermos sozinhos na turma... como a P1 estava a dizer... quando o grupo é muito heterogéneo, temos um grupo que não trabalha nada e um grupo que trabalha muito bem. Se tivermos um professor, o que nós queremos é que a aula corra e vamos ajudar aqueles que querem trabalhar. E os que não querem trabalhar acabam por ficar um pouco de parte. E sendo dois (professores) isso já não acontece com essa frequência.

P1: Até porque existiam os grupos que já estavam quase que direcionados para o trabalho de projeto (Projeto Mais Sucesso) que era onde nós insistíamos mais, e estávamos a ver se eles passavam e se registavam as coisas, se trabalhavam... portanto, havia esse grupo já previamente selecionado.

### **1.3. Que dificuldades encontra (encontrou) na implementação da coadjuvação em sala de aula?**

In: E que dificuldades é que vocês encontraram na implementação deste projeto da coadjuvação? Acham que houve aqui limitações?... Houve alguma coisa que pudesse ter feito...

P2: Não. Não... quer dizer... se nós tivéssemos mais horas não letivas onde pudéssemos planificar e preparar as coisas... sei lá... uma hora semanal, isso ajudava imenso. Mas isto é tudo trabalho sem contar no nosso horário. E

claro, coadjuvações a tantos anos para dar... eu tenho 7º, 8º e 9º, por exemplo, e faço coadjuvação aos três. Por isso, se tivesse uma hora nas não letivas em vez de ter outro tipo de atividades... conseguíssemos reunir para preparar as coisas melhor, se calhar resultava melhor! Mas... não se pode ter tudo...

In: Foi um trabalho mais informal...

P2: Foi, claro. Não pode ser de outra forma.

In: Isso enriquece o trabalho colaborativo que vocês têm (desenvolveram)...

P2: Isso sim! Isso sim, mas parte tudo da nossa iniciativa. Nós reuníamos uma vez por mês, eu reunia 4, porque tinha 4 grupos de projeto...

P1: Tudo fora de horário...

#### 1.4. O que teriam feito de diferente no trabalho de coadjuvação?

In: O que é que vocês teriam feito de diferente no trabalho de coadjuvação?

P1: Sei lá...

P2: ... podíamos falar sobre o como dar a matéria, e que matéria vamos dar (planificação), com mais antecedência. Isso se calhar ajudava. Às vezes era um bocadinho em cima da hora. Mas também depende daquilo que conseguimos dar na aula anterior ou das aulas anteriores... e não dá para ser assim com tanta planificação... mas isso ajudava, se nós soubéssemos exatamente com mais antecedência o que fazer. Se calhar trocávamos mais ideias, preparávamos as coisas de outra forma... (assim, tal como está) é um bocadinho assim, semana a semana...

In: Mas de um modo geral correu bem...

P2: Sim, sim, conseguimos ... (realizamos o nosso trabalho, planificando sobre) o que é que vamos dar, eu quero que façam mais isto, mais aquilo, mais atento a este, mais atento aquele, ... isso sim... isso funcionou bem.

#### 1.5. Têm algum tipo de sugestão para melhorar o trabalho de coadjuvação?

In: Vocês têm alguma sugestão para melhorar estas dinâmicas de trabalho em coadjuvação?

P2: Era termos uma hora semanal não letiva... isso ajudava a que as coisas fossem planificadas mais certinhas. Não quer dizer que não fosse informal. Mas era com mais antecedência era mais organizado. Nesse sentido.

P1: A docente assentia com a cabeça.

## 2. Trabalho Colaborativo

#### 2.1. Acha que se desenvolveu trabalho colaborativo entre docentes (titular e coadjuvante)? Como/ em que aspeto?

In: Acham que se desenvolveu trabalho colaborativo entre os docentes, entre vocês as duas? Como?

P2: Sim. Mesmo antes do Projeto (este projeto). Nós trabalhamos sempre em colaboração uns com os outros, principalmente os que estão a dar o mesmo ano de escolaridade. Entre esses, falamos sempre sobre como vamos dar este tema, como é que vamos introduzir (determinado conteúdo), eu tenho um material que pode ser útil, vou partilhá-lo, vamos melhorá-lo... sempre... isso funcionou durante o ano todo. Eu acho que é uma das mais-valias que temos no grupo.

P1: ... Também com os testes de escola que fomos tendo ao longo dos 3 períodos – tínhamos que estar em concordância, com os temas e com a forma como são lecionados...

In: ... Ou seja, vocês trabalham todos com o mesmo objetivo...

P1: Sim... tendo em conta os alunos...

P2: ... depois adaptamos à turma, sempre.

P1: Exato.

Por exemplo, se calhar o B1 (Coordenador de grupo disciplinar de matemática) que era quem tinha, por exemplo, o 7º ano numa turma até pode aprofundar mais a parte de construção, porque os alunos têm mais autonomia... eu, no 7º ano, nem pensar... (risos)... era só explicar-lhes como é que era e eles interpretarem o desenho já feito, por exemplo...

O conteúdo está lá. A forma como nós vamos chegar aos alunos é que pode ser diferente.

P2: Isso depende do nível deles, não é?...

#### 2.2. Que balanço faz sobre o trabalho colaborativo que se estabeleceu?

##### • Contribuiu para o diálogo e reflexão em conjunto?

In: Que balanço é que vocês fazem sobre o trabalho colaborativo que estabeleceram? Acham que contribuiu para o diálogo e reflexão em conjunto?

P2: Sim.

P1: Acho que na disciplina de matemática nós já temos essa prática, de há alguns anos a esta parte.

In: Por causa do Plano de Ação da Matemática...

P1: Exatamente. O Plano de Ação da Matemática demorou a entrar, mas entrou e agora... mesmo não havendo...

P2: Está implícito.

##### • Contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos?



In: Aham que contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo que desenvolveram?

P2: Sim.

P1: Sim, sim, sim.

In: Como?

P2: Como? Às vezes mudando de estratégias, porque achamos que a do colega funcionou melhor... porque nós assistimos a uma aula... eu às vezes tenho uma aula preparada e assistindo na aula anterior à da colega vejo o que é que não funciona e na aula a seguir já não aplico aquilo... aquilo que funciona melhor já vou aplicar... na aula a seguir vou aprofundar mais aquele passo porque sei que vai resultar, por isso...

In: Isso é, para além de trabalho colaborativo é coadjuvação...

P2: Uma coisa está ... (ligada à outra)

P1: Estão interligados.

P2: É impossível separar...

In: Vocês acham que o trabalho colaborativo funciona bem se houver coadjuvação...

P2: Claro... se houver um trabalho colaborativo (a colega quis dizer coadjuvação) em que um colega está lá para nos criticar, porque isso acontece... aí, perde o sentido.

In: E se houver trabalho colaborativo sem o colega lá estar (dentro da sala de aula coadjuvando).

P1: Existe, só que, se calhar, não tem esta perceção de como é que vai resultar com os alunos.

P2: Exatamente.

P1: Até porque, por exemplo, as tarefas de completar... foi uma forma que nós vimos no início «mas como é que nós vamos fazer...»... eles a passar tudo, regras, propriedades... de esquecer, pois alguns não passam, outros passam incompleto e demoram muito tempo... Portanto, isso é tudo forma de melhorar e até de melhorar a forma de aprendizagem deles porque é diferente eles estarem a acompanhar para completarem...

P2: ... e eles próprios querem completar porque é tipo uma competição entre eles (jogo)... e eles entram um bocado por aí.

In: Eles disseram muito que gostam quando vocês fazem aqueles jogos... aquilo para eles é bom... resulta super bem... (com base nas perceções dos alunos no focus group)

P2: Claro, porque cativa mais... é mais prático, é dado de uma forma mais leve, ... e eles gostam mais. É normal. Mas é essa a ideia... quer dizer que conseguimos atingir o objetivo.

- **Contribuiu para a autonomia dos alunos na disciplina?**

In: Aham que contribuiu para a autonomia dos alunos?

P2: Sim, sim, sim. Precisamos de mais, mas houve melhorias.

P1: Sim.

- **Contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?**

In: E para a melhoria dos resultados escolares?

P2: É a tal questão... contribuiu sim, embora ainda não seja tão visível como gostaríamos, ou como parece em termos de aula. Quando se assiste à aula a perceção que se tem é que eles estão a acompanhar e que estão motivados e a gostar. Depois vamos aos resultados nos testes e isso não é tão palpável.

P1: Assentia com a cabeça em sinal de concordância.

In: Isto é um projeto a longo prazo, ou pelo menos poderá ser a longo prazo...

P2: Esperemos que continue.

- **Contribuiu para a melhoria das suas práticas pedagógicas?**

In: E nas vossas práticas pedagógicas? O trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas, contribuiu?

P2: Sim.

P1: Sim.

In: Tal como a coadjuvação... os mesmos motivos?

P2: Exatamente.

P1: Sim.

- **Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal? Desenvolva.**

In: E para o vosso desenvolvimento pessoal e profissional?

P2: Também.

P1: Sim.

In: Pelos mesmos motivos (que os enunciados para a coadjuvação)

P2: Exatamente. Nós aprendemos sempre. E vamos sempre usar depois, no futuro.

P1: Sim.

In: No campo pessoal... esta questão é um bocado difícil... No campo profissional a gente percebe. Está-se a aprender com os colegas e isso tudo... mas às vezes, no campo pessoal, este desenvolvimento não é tão palpável. Porque implica relações...

P2: Porque em termos de... de controlo de comportamento, da forma como o colega reage com determinadas atitudes... eu por exemplo sou muito mais explosiva... e às vezes vejo que se controlar e contornar de outra forma as coisas até resultam melhor do que ser tão frontal. Isso também ajuda.

In: Por exemplo, vocês as duas são muito diferentes. Mas complementam-se muito bem no trabalho de coadjuvação...

P1: Mas só porque estamos predispostas a isso. Eu acho que também tem um bocadinho a ver com a nossa forma de trabalhar. Eu não levo críticas, entre aspas, que a P2 possa dizer, no sentido negativo. Nunca. É sempre no sentido de «vou tentar...(melhorar)...» então o que é que eu vou para? E ao contrário é a mesma coisa. Nunca vi, da parte da P2, o eu dizer-lhe qualquer coisa e ela ficar... (zangada, ou ofendida...). Não, ...

P2: Por isso é que eu acho que a coadjuvação funciona se nós estivermos predispostas a colaborar, em termos de mudança de atitude, de aceitar sugestões de alterações ..., porque se for de outra forma, e eu sei que isso acontece, as coisas correm muito mal. Porque parece que estás ali a ser avaliado outra vez... parece que estás no ano de estágio outra vez, estão-te a avaliar... quer dizer... é isso que acontece e eu... eu pessoalmente já fiz muitas coadjuvações a outros colegas e com alguns sinto-me à vontade para corrigir às vezes erros que nós fazemos, de cálculo, de «não estou a ver como é que se faz um exercício...», isso às vezes acontece... e outra coisa é eu estar ali nervosa à espera de «...ela vai-me apanhar um erro...» ... quer dizer, não tem nada a ver...

P1: E outra situação é não saber até que ponto é que podes ir.

Vês que um grupo de alunos não está a perceber o que é que a colega está a dizer, e então não sabes... «...vou intervir... não vou intervir... será que...»... e então, muitas vezes o que se faz é o quê(?) - a colega explicou e depois vai-se (intervir) naquele grupinho (que não entendeu nada da explicação). Detetou-se naquele grupo, mas se calhar são outros, são vários... Às vezes é não sabermos até onde é que (podemos intervir sem criar atritos)...

P2: Isso acontece porque nós não sabemos como é que o colega vai reagir... Também vamo-nos conhecendo uns aos outros ao longo do ano. E este ano, eu que vim cá pela 1ª vez e a P1 também, e entre nós eramos desconhecidas... num próximo ano que venhamos a trabalhar, já sabemos com o que é que contamos.

In: Isso é extraordinário... vocês entraram logo com o “pé direito” neste trabalho...

P1: Aqui temos um grupo de trabalho muito bom

In: Isto quase se pode dizer que a coadjuvação funcionou muito bem porque houve uma aceitação deste trabalho colaborativo...

P1: Sim, sim, sim.

P2: Sim, sim... e porque todos estão abertos ao trabalho colaborativo. Porque podia haver (um ou outro elemento que tivesse a seguinte postura:) «não, eu faço o meu trabalho e não tenho que partilhar aquilo que tenho...»...

In: Isso acontece muitas vezes...

P2: Acontece, claro!

In: Vocês são um bocadinho diferentes (nesse aspeto), eu acho...

P1: Nesta escola sim. Eu já passei por várias e nota-se uma diferença.

### **2.3. Considera que o trabalho colaborativo contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas?**

In: Consideram que o trabalho colaborativo contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as vossas práticas?

P2: Sim. Sim. Às vezes nós tínhamos... imagina temos um material e vamos dar aula. Uma colega diz «eu tenho este...» e é muito mais adequado. Enriquece, claro. E refletimos em relação aquilo que fazemos e o que é que podemos melhorar... lembro-me de uma tarefa que fizemos com o 9º ano (das novas metas)... a P1 mandou-nos um material que tinha, eu e a C1 (outra professora de matemática) tínhamos uma ideia e então juntámos tudo e saiu uma coisa fantástica. (Risos das duas professoras). Eu acho que resultou muito bem.

P1: A professora assentia, em concordância.

### **2.4. Considera que o trabalho colaborativo ajudou à reflexão conjunta sobre as aprendizagens dos alunos?**

In: Então, nesse caso, consideram que o trabalho colaborativo também ajudou à reflexão conjunta sobre as aprendizagens?

P2: Sem dúvida.

P1: Sim, sim.

### **2.5. Considera que o trabalho colaborativo teve impacto sobre os resultados dos alunos?**

In: Teve impacto sobre os resultados?

P2: Não esperados, mas teve.

P1: Teve. Eles vêm de 60% <sup>12 2</sup> de níveis inferiores a 3 para 45%. E é real, ou seja, nesta turma não havia margem de manobra e mesmo as próprias questões de aula facilitaram (isto é ajudaram a que houvesse mais sucesso)... houve melhoria.

P2: Eles melhoraram do 1º (período) até ao 3º, sempre.

---

<sup>12 2</sup> De acordo com os registos de avaliação, a percentagem de níveis inferiores a três foi de 70%, na disciplina de matemática.

P1: Eles vinham de 65% <sup>13</sup>(com negativa no 1º período), mas eram mais alunos, alguns deles com negativa, depois passaram para 55% (no 2º período), já com o mesmo número de alunos que agora, e agora (3º período) 45%. É assim, os alunos que realmente tiveram negativa e que nada fizeram, não havia hipótese.

In: ...quem não quer, não quer...

P2: Claro! Um TM, ou ... esses meninos que não fazem nada... O VC se trabalhasse conseguia.

In: Pois... ele falta muito...

P1: As questões de aula finais foram 3 questões de aula e a última parte do teste foi dividida em 20, 15, 15, 50 e ao fim de cada questão de aula eles sabiam quanto é que tinham... não sabiam o número exato, mas sabiam que tinham mais de metade, se já estavam no bom caminho... ao final das 3 questões de aula se tivessem tudo certo já tinham 50%... pronto... eles próprios já diziam «se tivermos as 3 questões de aula tudo bem já temos quase positiva?!...»... certo! É verdade.

P2: Isso é uma forma de incentivo...

In: Ou seja, da avaliação deles eles sabiam como estavam a progredir ou não e então poderiam trabalhar...

P1: Sim. E mesmo na terceira (questão de aula) eu disse «Atenção que estes alunos»... um grupo de alunos que selecionei e disse-lhes «atenção que vocês agora só têm um saltinho assim...estão quase na positiva»...

In: ...e então trabalharam para aquilo... isso é excelente foi uma “manobra” boa...

P1: Só que o problema é

P2: Os que não querem...

In: Parece que há aqueles que não querem...

P1: E não só... O trabalho... todas as semanas a corrigir (testes e questões de aula).

P2: É... São quatro turmas de 7º.

P1: E eu acabei por fazer nas 4, para depois os encarregados de educação não virem dizer que o professor faz numa turma e não faz na outra e tal...

In: Mas isso foi um trabalho fantástico, P1...

P2: Pois... mas saiu-lhe do corpo... (risos)

P1: Com estas turmas tem que ser.

P2: Eu acho que de outra forma não se conseguiriam melhores resultados.

## **2.6. Considera que o trabalho colaborativo contribuiu para aumentar a capacidade de responder a novos desafios?**

In: Acham que isto - trabalho colaborativo – contribuiu para aumentar a capacidade de responder a novos desafios?

P2: Acho que sim... depende dos desafios, mas... pelo menos já temos mais um bocadinho de bagagem do que aquilo que tínhamos.

P1: A professora assentiu, concordando.

## **2.7. Considera que existiu vontade de trabalhar colaborativamente?**

In: Existiu vontade de trabalhar colaborativamente?

P2: Sim.

P1: Sim.

## **2.8. Encontraram dificuldades na implementação/surgimento de trabalho colaborativo na escola?**

In: Encontraram dificuldades na implementação/surgimento de trabalho colaborativo na escola?

P1: Não.

P2: Não. Mesmo as sugestões que fomos dando foram respondendo

In: Aceites ou tomadas em consideração...

P1: Sim.

P2: Sim.

## **2.9. Que sugestões apresenta para que o trabalho colaborativo possa florescer e passe a ser uma prática comum dentro da escola? (Horários compatíveis; tempo previsto nos horários, ...)**

In: Que sugestões é que vocês apresentam para que o trabalho colaborativo possa florescer e passe a ser uma prática comum dentro da escola?

P2: Era aquilo que dizia há bocadinho da coadjuvação, dos horários, mas é assim, a sugestão é haver vontade dos colegas entre eles... aceitar as sugestões novas e as críticas... alguma coisa que não corra bem. Porque de outra forma também não vai funcionar. Mas tem de haver disposição de todos para isso. Uma abertura.

P1: A professora fazia gestos de concordância.

## **2.10. Considera a coadjuvação em sala de aula um bom precursor do trabalho colaborativo?**

In: Vocês consideram a coadjuvação um bom precursor para o trabalho colaborativo?

P1: Sim.

P2: *Sim. Fundamental.*

### 3. Supervisão Pedagógica

#### 3.1. Na sua percepção, a coadjuvação em sala de aula permite/potencia a observação de aulas? Porquê?

**In:** *Na vossa percepção, a coadjuvação em sala de aula permite, ou potencia a observação de aulas? ...É algo que permite observar uma aula?*

**P2:** *Sim. Agora, depende do objetivo. Uma coisa é estar a observar a aula como tu estiveste, em que dás conta de tudo... mas se eu estiver a fazer a coadjuvação é diferente de eu estar ali sentadinha a fazer só a observação de aula. É diferente... não me apercebo de tudo... apercebo-me de mais coisas do que a colega que está a dar a aula, mas não me apercebo de tudo como se estivesse sentada a observar tudo, não é? Estou a coadjuvar e também há coisas que me passam um bocadinho ao lado. É diferente uma coisa da outra.*

**In:** *Tens razão e eu concordo com isso que estás a dizer. Mas achas que pode ajudar numa supervisão? Numa supervisão colaborativa, obviamente...*

**P1:** *Eu acho que estes dois papéis – coadjuvação e observação de aulas – pode potenciar, mas acho que deveriam ser separados, porque a coadjuvação é ... eu entendo assim, é uma ajuda. Por exemplo, «eu vi que alguma coisa correu mal... e eu ajudo a colega... a colega ajuda-me a mim... o colega que está à frente pode intervir, ou o contrário...». A observação de aulas... acho que vendo também como as pessoas reagem, entende-se mais como uma avaliação... tem uma conotação um bocadinho mais forte do que a coadjuvação. A coadjuvação parece-me uma partilha...*

**P2:** *É, é, é verdade...*

**P1:** *...a minha falha como coadjuvante é a falha do professor também, ou o contrário. Se alguma coisa correu mal, corre mal com os dois... para mim. Potencia a observação de aula, mas não potencia uma avaliação.*

**In:** *Vocês ainda veem a supervisão com aquele caráter avaliativo...*

**P2:** *Olha, nós este ano tivemos supervisão no 1º e 2º períodos, obrigatória (a professora referia-se à monitorização realizada na escola). Mas a nossa supervisão, no nosso caso, no grupo de matemática, quem faz a avaliação da supervisão é o colega que está a coadjuvar a aula. Nos outros grupos não foi assim.*

**In:** *Mas isso não é uma supervisão... isso é apenas uma avaliação... ou uma monitorização...*

**P2:** *E é... uma monitorização.*

**P1:** *No nosso caso foi mais uma monitorização.*

**In:** *Por exemplo, supervisão é mais aquilo que vocês fizeram (no presente projeto).*

*Nós temos que encarar a supervisão como um processo... um processo que vai ajudar para o desenvolvimento profissional e pessoal de um colega... por exemplo, aquilo que tu fizeste em relação à P1 e aquilo que a P1 fez em relação a ti (no trabalho do presente projeto)...*

**P2:** *E nós fizemos isso, quando fizemos o documento da supervisão (a professora queria dizer: preenchimento da grelha de monitorização da escola) ... fizemos assim. Mas, nos outros grupos isso não funcionou assim. Porquê? Porque ia lá um professor de propósito, pois eles não têm coadjuvação, só se sentava a fazer a supervisão (a professora referia-se à monitorização). Isso ia acontecer numa das aulas da P1, pois ela não tinha aulas de coadjuvação. Mas como eu tinha o projeto (Mais Sucesso)... (quis dizer que P1 acabou por ser monitorizada por si - P2).*

**P1:** *...Além de poder ser colegas que nem de matemática são... (nem são da disciplina)*

**In:** *Isso é mesmo avaliação (apenas)*

**P1:** *Exatamente. Portanto, depende, de quem está a fazer essa observação de aula.*

**In:** *Vocês acham que aquilo que eu estive a fazer convosco (implementação do projeto, com aulas assistidas), era avaliação?*

**P2:** *Não era avaliação...*

**In:** *Tomaram-me como um avaliador?*

**P2:** *Não.*

**P1:** *Não.*

**P2:** *Mas, não é a mesma coisa que estar a fazer a coadjuvação na aula. É diferente. Estavas a verificar aquilo que funcionava, aquilo que não funcionava, em termos de comportamento, em termos de estratégia, em termos de tratamento com os alunos... não estavas a fazer uma avaliação científica...*

**P1:** *... e o teu enfoque não era o professor... era tudo o que estava... incluindo o professor, mas tudo o que estava á volta.*

**P2:** *Mas a supervisão pedagógica que nós tivemos não era a mesma coisa (a professora referia-se à monitorização realizada pela escola)... nós temos um documento onde tínhamos que dizer sim ou não a várias questões... e uma das sugestões (que propusemos) foi a de alterar esse documento.*

**P1:** *...Pois...*

**P2:** *Dar sugestões, fazer observações, se quiséssemos... e depois, quando as coisas não correm muito bem entre nós... tem que haver à vontade para dizer uma crítica e às vezes pode não ser bem aceite. Isso não cai muito bem, porque cai como uma avaliação, sempre.*

**In:** *Bem... a ideia da supervisão (pelo menos desta supervisão que queremos desenvolver), não é esta, com este caráter avaliativo... é mais com caráter de desenvolvimento...*

P1: Mas a forma como ela vem, no caso do Plano de Ação da Matemática o ter o professor (coadjuvante) sempre foi visto como uma ajuda... a forma como ela vem, a supervisão, eu pelo menos senti isso na escola onde estava na altura, vem como avaliação. Foi a inspeção que diz que é um ponto fraco da escola e que um (desses pontos fracos) era a não existência de supervisão pedagógica, supervisão e observação de aulas... e então isso cai com caráter forte, de avaliação mesmo, não só no sentido de (desenvolvimento)...

P2: Mas acho que nos grupos que não estão habituados a ter coadjuvação isso ainda cai menos bem. Porque eles sentem-se completamente a ser avaliados. Não estão habituados a ter outro colega dentro da sala de aula.

Nós como já estamos habituados a ser dois, apesar de ser diferente (coadjuvação e supervisão), já não notamos muito. Mas noutros grupos eu acho que é uma avaliação...

P1: ... Ainda é visto como... (como uma avaliação)

### **3.2. Considera ter realizado supervisão pedagógica entre pares com a sua colega coadjuvante? O que lhe pareceu esse trabalho?**

In: Vocês acham que realizaram supervisão pedagógica entre pares, professora titular e coadjuvante (?)... Acham que, por exemplo, nestes últimos dois meses isso aconteceu? Foi supervisão, isto é, este processo cujo objetivo ...este processo cujo objetivo era o de ajudar ao desenvolvimento profissional e pessoal do colega...

P2: Se nós vímos a supervisão nesse sentido, foi. Isso foi...

P1: Sim.

P2: ... mas aquilo que nós fizemos é isso... no fundo é... nós estamos a fazer uma coadjuvação, estamos a fazer um trabalho colaborativo e estamos a dar sugestões de melhoria, sugestões de estratégias... nesse sentido foi, sem dúvida... foi esse o trabalho que foi feito.

In: O que é que vos pareceu esse trabalho? Útil?

P2: Útil.

P1: Sim.

### **3.3. Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado:**

- **teve impacto sobre a sua prática pedagógica? Quais? (Alterou rotinas? Modificou práticas? ...);**

In: Consideram que o processo de supervisão pedagógica que foi implementado, que é o que vocês desenvolveram junto comigo, teve algum impacto na vossa prática pedagógica? Acham que vos ajudou na vossa prática?

P2: Teve... teve no sentido de planificarmos as coisas com mais antecedência... que era aquilo que eu estava a dizer há um bocadinho... que assim funcionava melhor... essas aulas foram feitas com um bocadinho mais de antecedência... Primeiro tivemos mais cuidado para tu ("supervisor") teres conhecimento daquilo que íamos fazer na própria aula, aceitámos algumas sugestões que nos foste dando,...

In: Serviram de alguma coisa?

P2: Serviram...

P1: Sim.

P2: ... por isso acho que funcionou bem e ajudou a que no futuro se implementem as coisas de outra forma também. Por exemplo, a sugestão que deste, que foi aquela de que tirei mais proveito – se conseguirmos no final da aula avaliar aquilo que foi transmitido, é o ideal. E isso, acho que, quando é possível, é importante ter esse feedback. Saber o que é que ficou e o que é que não ficou.

P1: No entanto, nem sempre é possível implementar...

P2: Pois não, pois não...

In: Em aulas de 50 minutos...

P2: Pois... se fosse uma aula de 90 (minutos)... conseguíamos, se calhar, em todas praticamente... agora de 50, é muito difícil.

In: E com uma turma assim... aprendem a um ritmo mais lento...

P2: ...é muito difícil...

Eu era completamente contra as aulas de 50 minutos, mas sei que em turmas com comportamentos difíceis é melhor para eles. Claro que sim. Mas em termos de rendimento de aula, na área da matemática, faz falta um bloco (de 90 minutos), ou 50 + 50, ...

P1: Depende da aula que tu preparas para esses 50 + 50.

P2: Sim, mas à partida nós queremos sempre introduzir (conteúdos) e praticar um pouco antes... e isso não é possível com a aula de 50...

P1: ...a aula acaba num instante.

P2: Eu achei que não ia conseguir cumprir o programa nunca na vida...

In: Mas conseguiste...

P2: Red-Line... (risos)

(...)

- **Contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e autoquestionamento?**

In: Acham que este processo de supervisão contribuiu para uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas?

P2: Sim.

P1: Sim.

In: ... e autoquestionamento?

P2: ... mudou algumas coisas, aprendemos como as coisas funcionam melhor, as que funcionam menos bem... e isso, no próximo ano, se eu for lecionar o 7º ano, neste caso, há coisas que eu já vou fazer como fiz agora e outras que vou mudar daquilo que eu fazia.

- **Foi vantajoso? Em que medida?**

In: Foi vantajoso?

P2: Foi.

P1: Foi.

- **Incentivou a partilha e a colaboração?**

In: Incentivou a partilha e a colaboração entre vocês?

P2: Sim.

P1: Sim.

- **Contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Se sim, em que medida? Se não, porquê?**

In: Acham que contribuiu para o vosso desenvolvimento pessoal e profissional? Teve algum contributo o facto de vocês terem feito supervisão, de eu estar convosco, de termos colaborado os três? Acham que contribuiu para o desenvolvimento profissional, pessoal?

P2: Sim. É aquilo que já falámos anteriormente. (A professora referia-se às respostas dadas à mesma questão, quer para a coadjuvação, quer para o trabalho colaborativo).

P1: Sim. E mesmo as sugestões que foste enviando e a reflexão que fizeste sobre as aulas, acaba por nos ajudar a pensar (refletir) na aula que vamos fazer... na forma como vamos aplicar determinada estratégia, determinada tarefa...

In: ... às vezes fico com a ideia de que vocês ficariam mais pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo do que com a supervisão... a supervisão é tipo um acrescento para vocês... dá-me a sensação...

P2: É... é...

In: ...o resto (coadjuvação e trabalho colaborativo) parece que, para vocês, chegava... pensam isso, dessa forma?

P2: É... um bocadinho. É difícil distinguir as três situações... é difícil distinguir as três (coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão) ... é difícil distinguir as três. Mas a coadjuvação e o trabalho colaborativo nunca se podem separar. A supervisão, também não, mas... eu nunca vejo a supervisão...

In: Tu vês sempre a supervisão com carácter avaliativo ...

P2: Não, não vejo com carácter avaliativo, mas vejo (o processo) de uma forma mais formal,... não consigo explicar-te bem a diferença...

In: Não é (um processo) tão espontâneo... é algo que te obriga mais a... (um compromisso)

P2: Mas no fundo vai dar tudo à mesma coisa... a coadjuvação com o trabalho colaborativo é, é a supervisão... nós é que não vemos como supervisão.

- **Requer muita disponibilidade por parte dos professores?**

In: acham que a supervisão pedagógica requer mais disponibilidade da vossa parte?

P2: Sim.

P1: Sim.

In: Foi difícil, este trabalho de supervisão?

P1: Para mim não.

P2: Não.

Aliás, quando o projeto foi apresentado, todo o grupo (disciplinar) estava disponível para participar. Foi só uma questão de horário. (...) Não íamos mudar nada do que aquilo que já fazíamos...

...

- **Gerou mais confiança e motivação na prática pedagógica?**

In: acham que gerou mais confiança e motivação para a vossa prática pedagógica, este processo?

P2: Sim.

P1: Sim.

- **Expôs fragilidades?**

In: Expôs algum tipo de fragilidade?

P2: Não. Eu, pelo menos, não me sinto nada intimidada com aquilo que faço dentro da sala de aula.

P1: Não.

- “Roubou” tempo para outras tarefas?

In: Roubou-vos tempo para outras tarefas?

P2: Perdemos mais tempo.

P1: É.

In: Vocês chamam-lhe perder tempo?

P2: Não...

P1: ... porque tivemos que fazer uma coisa mais formal...

P2: Ocupou-nos mais tempo. Uma coisa é nós planificarmos uma aula e dizermos o que é que vamos dar e o que é que vamos fazer. Outra coisa é termos tudo mais “direitinho” para tu (supervisor) teres conhecimento, para saberes com antecedência... é só nesse sentido.

In: Basicamente só vos afetou nesse aspeto?

P2: Sim. De resto foi tudo normal. Foi só formalizar um pouco mais.

P1: Sim.

### **3.4. Considera que o processo de supervisão pedagógica implementado teve impactos na aprendizagem ou nos resultados dos alunos? Quais?**

In: Vocês acham que este processo de supervisão pedagógica teve impactos na aprendizagem? Estes dois meses em que houve...

P2: Teve. Olha eles (os alunos) nas primeiras aulas estavam ainda mais concentrados (risos de ambas)... é verdade! O facto de estar uma pessoa diferente na sala de aula fez com que eles estivessem mais intimidados e mais bem comportados. Depois, viste que, com o decorrer das aulas, eles já se habituaram à tua presença e já forma descambando um bocadinho. Eu achei que também nos ajudou nesse sentido. Por isso, pelo facto de estarem mais concentrados, correu um bocadinho melhor.

In: Portanto na aprendizagem vocês acham que teve impacto... e nos resultados...

P2: Teve. Teve, teve, porque uma coisa leva à outra...

P1: Nós até chegámos a comentar que as tuas aulas (a que tu assististe) não deviam ser seguidas, ou seja, todas as semanas, porque eles depois começaram-se a habituar à presença ... (risos)

### **3.5. Relativamente ao processo de supervisão implementado**

- que expectativas tinha no início do mesmo?

In: Relativamente ao processo de supervisão implementado? Que expectativas é que vocês tinham no início? Tinham alguma expectativa especial sobre ele?

P2: Foi mais ou menos aquilo que correspondeu... era termos feedback, ter algumas sugestões daquilo que podíamos melhorar, o que é que funciona, o que é que não funciona... foi de acordo com aquilo que eu estava à espera.

P1: Também foi muito claro aquilo que pretendias com esta observação de aula e com este trabalho...

(Houve uma interrupção – alguém entrou na sala e houve uma paragem).

- o que salienta de mais positivo?

In: O que é que vocês salientam de mais positivo?

P2: As sugestões e o feedback das aulas. Depois o facto de nós conseguirmos preparar com mais antecedência e pensar e repensar melhor naquilo que íamos fazer naquela aula. Isso fez com que pensássemos mais pormenorizadamente na aula.

P1: A professora mostrava gestos de concordância.

- o que salienta de menos bem conseguido?

In: E de menos bem conseguido?

P2: Não vejo assim nenhum ponto negativo...

P1: Realmente em algumas aulas não se conseguia ter feedback das aprendizagens dos alunos... se calhar, aí... É uma forma de repensarmos o tipo de aula. Mas...

P2: Penso que só é possível implementar de acordo com determinada matéria que dê tempo para um bocadinho de tudo, porque caso contrário é impossível em 50 minutos...

- Que dificuldades encontra (encontrou) na implementação de um processo de supervisão na escola?

In: Que dificuldades é que vocês encontram na implementação de um processo de supervisão na escola?

P2: Em tempo... na disponibilidade do colega a quem estamos a fazer supervisão (a colega quis dizer: na disponibilidade do colega que supervisiona) – disponibilidade em termos de abertura para a nossa participação na aula, disponibilidade em colaborar e partilhar materiais, disponibilidade em preparar as coisas com antecedência... pronto... isso depende do colega com quem estamos a trabalhar... o relacionamento. E depois, o facto de entrarmos de novo na escola – vamos ter de conhecer (como a escola funciona e as suas dinâmicas)... – quando estamos a dar continuidade, é muito mais fácil... a vida está muito mais facilitada, meio caminho já está percorrido, já sabemos até onde podemos ir e o que podemos fazer... e depois, termos tempo para preparação de aulas com mais antecedência e com mais cuidado.

In: Acham que se alguém chegar ao pé de vocês e disser - «vamos fazer supervisão pedagógica» - e se for encarado como um processo mais avaliativo, isso já dificulta?

P2: Dificulta, porque... bem, eu acho que no nosso caso não dificulta assim tanto, pois já estamos habituadas à presença de alguém, mas temos que ter mais cuidado naquilo que vamos preparar e naquilo que vamos dar, temos que ter a noção do que é que pode surgir durante a aula... embora faça parte da supervisão ver a reação de acordo com aquilo que não estamos à espera. Mas depende de quem nos está a fazer a supervisão.

In: E a escolha do supervisor? Isso também pode causar (pouco à vontade) ...

P2: Claro, claro... se o supervisor estiver lá como avaliador só e apenas, é diferente do que estar lá em termos de sugestões (colaboração), como tu estiveste... para melhorar...

P1: A professora assentia, em concordância.

### **3.6. Considera que a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes facilita a implementação de uma supervisão pedagógica entre pares? Porquê?**

In: Consideram que a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes facilitam a implementação de uma supervisão pedagógica entre pares?

P2: Sim.

P1: Sim.

P2: Facilita muito. O à vontade, o estar habituado a ter alguém na sala... isso facilita muito.

### **3.7. Que sugestões apresenta para que a supervisão pedagógica possa ser uma realidade dentro da escola?**

In: Que sugestões é que vocês apresentam para que a supervisão possa ser uma realidade aqui dentro, por exemplo?

P2: Sugestões?... Tempos não letivos para planificar... ser o mesmo colega a fazer a supervisão, isto é, o colega que vai coadjuvar (...) (Nota: a professora quis dizer: o colega que vai coadjuvar ser o que assume papel de supervisor) (...) Isso facilita, porque já conhece a turma, já conhece os alunos, já conhece o colega que está a dar (aula como titular)... isso facilita.

P1: E se não for (o colega coadjuvante, o outro que venha a desempenhar a função de supervisor), se calhar, deveria assistir a algumas aulas sem ter essa parte de preenchimento (de observação tão focada) de modo a conhecer um bocadinho a turma (e o modo como a interação professor e alunos se processa).

### **3.8. Na sua opinião, a quem deveria ser atribuído o papel de supervisor?**

In: Na vossa opinião, quem deveria ter esse papel de supervisor? Por exemplo, dentro do vosso grupo?

P2: Não tem de ser sempre um, apenas...

In: Seria o coordenador? ...

P2: ... entre nós (professores de matemática) podia ser qualquer um.

In: E se fosse alguém externo?

P2: Depende de quem for. Porque é diferente... Ir fazer a supervisão de alguém que não seja da nossa área, de alguém de quem nós estejamos habituados a trabalhar a fazer uma coadjuvação semanal, digamos... É diferente ir a P1, ou o B1, ou a C1 (todos professores de Matemática), do que ir a C2, que é a coordenadora do departamento. Não tem nada a ver... não sei como é o trabalho dela, não sei quais são os limites dela, não sei o que é que ela permite numa sala de aula... quer dizer, é muito diferente ir uma pessoa que tu não conheces de lado nenhum, tu não sabes como é que ela reage, como é que ela é, assistir a uma aula de colegas de grupo que tu já sabes como é que as coisas funcionam. É diferente. Aí estou a sentir-me avaliada. Eu própria, se for ela a assistir (a C2 – coordenadora de departamento), estou a sentir-me avaliada... porque ela não está lá para outra coisa.

P1: Exatamente.

In: Questão final, questões finais. Qual dos processos vocês julgam ter mais impacto sobre o vosso trabalho e sobre as aprendizagens? A coadjuvação, o trabalho colaborativo ou a supervisão pedagógica?

P1 e P2: Eu acho que é a coadjuvação e o trabalho colaborativo...

P2: ... estão ligados entre eles.

In: Acham que a supervisão nem tanto?

P2: Nem tanto.

In: Porque é uma coisa mais formal...

P2: É.

In:... que é uma coisa mais de carácter avaliativo, normalmente...

P2: Quer dizer, a supervisão que nós tivemos é o coadjuvante... por isso... é igual. Não está separado no nosso caso. (...)

In: Damos por terminada a entrevista. Muito obrigado pela vossa colaboração.



## D - Transcrição da Entrevista ao Diretor da Escola

Data de realização da Entrevista: 04 de julho de 2016

### 1. Dados relativos ao Diretor da Escola

- Nome: Dir
- Idade:
- Tempo de serviço:
- Percurso profissional até ao momento (Grupo disciplinar; cargos desempenhados; ...):
- Presença no cargo desde:

### 2. Coadjuvação em sala de aula

#### 2.1. O que é para si coadjuvação em sala de aula?

In: O que é para ti coadjuvação em sala de aula?

Dir: Quando eu propus a coadjuvação aqui, a ideia era que aquela aula fosse uma aula diferente, que não fosse uma aula como as outras, pelo facto de estar lá dois professores implicava que o controlo da aula podia ser maior, mas a lógica era que fosse uma aula mais movimentada, mais mexida, mais trabalhada, mais participada pelos alunos, e que os dois professores chegassem para resolver isso. Eu pensei um bocadinho naquelas aulas que o 2º ciclo tinha de estudo acompanhado e área de projeto, em que os dois professores trabalhavam muito, ou podiam e deviam trabalhar muito. E a área de projeto até era uma área em que participavam mais. E eu pensei nisso nas aulas de coadjuvação

#### 2.2. O que motivou a implementação da coadjuvação na escola? (IGE? Uma necessidade da escola? ...)

#### 2.3. Com que objetivos se implementou a coadjuvação? Está, entre eles, o combate ao insucesso escolar? Foi apenas uma recomendação da avaliação externa? Está relacionado com a colocação professores/manutenção de horários de professores? ...

In: Então, aquilo que motivou a implementação da coadjuvação na escola foi essencialmente...?

Dir: Essencialmente foi o insucesso escolar.

In: Não foi a inspeção (IGE), nem nada disso...

Dir: Não, não. A inspeção falava muito em supervisão... que nos faltava a supervisão, que nos faltava a supervisão. Aquilo que me motivou com a coadjuvação foi que estava com insucesso escolar em algumas disciplinas. E depois... essencialmente preparar os alunos que iam fazer as provas finais. Na altura era o 6º e o 9º... mas agora o 6º acabou... mas era o 9º. Nós olhávamos para algumas turmas do 9º e víamos muitas negativas, muito insucesso escolar, essencialmente a matemática. E então apostou-se na coadjuvação como uma forma de resolver o problema.

In: Então esse foi o principal objetivo...

Dir: Era. Essencialmente era isso.

#### 2.4. Em que disciplinas se promove, preferencialmente, a coadjuvação em sala de aula? Porquê?

In: As disciplinas em que se promove, preferencialmente, aqui na escola são...?

Dir: Essencialmente aquelas com menos sucesso, que foi o português, matemática, e depois tivemos a inglês, tivemos a físico-química... e depois, numa ou outra disciplina, até porque também dependia muito do crédito (horário da escola) ou dos professores que apareciam aqui. Nós tivemos em algumas disciplinas professores que vinham com aquela mobilidade com condições específicas com horário zero, então faziam coadjuvação. Mas o crédito que a escola tinha, das horas da escola foram quase todas gastas a português, matemática e inglês. E é como eu te digo, não foi uma recomendação da avaliação externa, foi uma decisão nossa...

In: Uma estratégia...

Dir: Foi. Para ver se conseguíamos alguma coisa.

In: A coadjuvação também existia no 2º ciclo? Ou só existia no 3º?

Dir: Existe no 2º e 3º ciclo... e também existiu no 1º ciclo. Nós quando começámos a implementá-la, foi até quase em bloco – 1º, 2º e 3º ciclo. No 1º ciclo porque cada professor... porque agora (no 1º ciclo) há um currículo específico... há uma hora para dar matemática, uma hora para dar português... e o que é que nós fizemos, quando introduzimos educação para a saúde, dissemos que em cada escola era mais fácil só um professor para dar educação para a saúde do que ser muitos. E ao fazer isso, o professor que estava em sala de aula, no momento em que se ia dar educação para a saúde, saía. Saía e ia fazer coadjuvação noutra turma. Aí, se calhar, não a pensar numa aula diferente, mas numa aula de apoio. No 2º e 3º ciclo foi essencialmente por causa do insucesso escolar.

## **2.5. Como se monitoriza o trabalho de coadjuvação em sala de aula? (Se é que tal se proporciona...)**

**In:** Esse trabalho de coadjuvação é monitorizado? Vocês fazem algum controlo? Têm alguma forma de monitorizar?

**Dir:** Nós temos só as reuniões do grupo disciplinar...

**In:** ... relatório?

**Dir:** Não. Há disciplinas que fazem... há uma ou outra disciplina que faz e que me entrega depois, no final do ano – o que é que fez. Eu este ano pedi, porque tentámos um esquema diferente, em duas turmas do 7º ano e do 8º ano, que foi colocar as duas turmas de matemática com matemática ao mesmo tempo... duas turmas com 3 professores, e então, a essas, como eu não estava a ver resultados na pauta, pedi para ver o que é que estavam a fazer. Foi a única vez que se monitorizou assim... num caso específico... caso contrário, não. O grupo resolve, reúne-se... a disciplina...

**In:** ...é dada essa gestão aos grupos disciplinares...

**Dir:** Sim, sim, sim. Mas vai-se implementar. Nós vamos, no próximo ano criar uma hora, no horário, de reuniões e vamos querer ver as atas das reuniões... porque eu não sei se está a dar muito resultado a coadjuvação... ou antes, a coadjuvação está a dar resultado... está a dar resultado porque pelo menos os professores estão a trabalhar de uma forma diferente. Agora, precisamos de uma outra coisa mais importante que é aquilo que vamos falar a seguir, que é o trabalho colaborativo. E como queremos isso, vamos querer que se reúnam e que façam a ata da reunião para termos alguma ideia do que se está a fazer.

**In:** ... mas deixa-me ver se eu percebi... Vocês vão colocar uma hora no horário dos professores?

**Dir:** Nós vamos tentar... por exemplo, físico-química, ter 2ª feira da parte de tarde duas horas em que toda a gente se possa encontrar...

**In:** Isso é muito importante...

**Dir:** ... para tentar fugir um bocadinho às seis e meia, vamos tentar colocar da parte de tarde... é evidente que os da manhã vão-se queixar sempre, porque têm que vir cá de tarde, mas... ou eventualmente de manhã... ainda não está muito bem pensado como é que vai ser... se vai ser de manhã ou de tarde. E o grupo vai ter que se reunir... e vai ter que se reunir o grupo da disciplina mesmo.

**In:** Isso é semanal?

**Dir:** Primeiro vamos dizer ao grupo como é que eles querem. Se querem de 15 em 15 dias, tudo bem... não pode ser uma vez por período, como se fosse uma reunião de disciplina. Aí é que vamos fazer o verdadeiro trabalho colaborativo... portanto, vamos pensar na coadjuvação, mas se calhar, um bocadinho ao lado, no trabalho colaborativo, ou seja, todo o grupo vai pensar no estilo da aula, a troca de...

**In:** ... uma concertação entre os professores... essa partilha e tal...

**Dir:** Sim. Porque tem a ver com um dos projetos que nós fizemos para a promoção do sucesso escolar...

**In:** O “Projeto mais Sucesso”, não é?

**Dir:** O “Mais Ciência”. Nós fizemos o “Mais Ciência” que é para ciências e físico-química, em que queremos implementar naquela aula de desdobramento mais experimentalismo. E aí vamos tentar colocar uma coadjuvação que é para obrigar a fazer experiências... motivar os alunos de uma forma diferente de ver as ciências ou a físico-química, sem ser “tumba, tumba, tumba...”. Pelo menos trabalhar um bocadinho ao nível das experiências.

**In:** Isso é que é pensar na escola como um local, mesmo, de aprendizagem, como um local de progressão...

**Dir:** Eu acho que tem que ser assim. Porque senão... aquela rotina educativa, quase autismo, de chegar ali dar a matéria e vir embora, dar a matéria e vir embora... é mais do mesmo... e isso já não contribui para mais nada... Agora, se vai dar resultado ou não...

**In:** Isso vai dar, quase de certeza. Isso é o que as escolas precisam...

## **2.6. Na sua percepção, é observável algum tipo de impacto, resultante da coadjuvação em sala de aula, sobre:**

- o trabalho dos professores? (Na sua prática letiva?)
- no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes?

## **2.7. Na sua percepção, é observável algum tipo de impacto, resultante da coadjuvação em sala de aula, sobre as aprendizagens e os resultados dos alunos?**

**In:** Na tua percepção, é observável algum tipo de impacto, resultante da coadjuvação em sala de aula? Em primeiro lugar no trabalho dos professores? Em segundo lugar, no desenvolvimento profissional e pessoal?

**Dir:** É, é. É de uma forma positiva e de uma forma negativa. Nós quando implementámos a coadjuvação, por exemplo, implementámo-la também a português. E tivemos um caso de alguém que não gostou de ter um professor em sala de aula. E foi encostada ao fundo da parede - a professora coadjuvante – e ficou lá o tempo inteiro sem fazer nada. E não podia... mexer-se podia, mas não podia falar, não podia participar, não pôde ajudar. Sentimos isso. Porque ainda há, ainda temos professores que, desde que fechem a porta ali é o reino deles... pronto. Tudo bem. No entanto, na grande maioria dos professores de português, de matemática e físico-química, gostaram de ter lá alguém. Ao princípio é sempre alguém estranho, mas depois vão criando laços de alguma amizade, e gostaram e mudaram algumas aulas. Mudaram... mudaram no sentido de dizer assim, «olha... ou vais apoiar um grupo de alunos, daquilo que eu estou a dizer-te, e estes alunos têm mais dificuldades»... ou então «vais-me ajudar»... aí

sentiu-se. Não se sentiu tanto foi nos resultados. E isto porque... usando uma frase de um colega meu «Quem cai no inferno, dificilmente de lá sai». E o que é que ele queria dizer com isto? Quem tiver notas negativas... essencialmente, por exemplo, na matemática, quem já estiver negativo, é com muito esforço que tem que levantar e subir para a positiva e se esse esforço não tiver ligado à motivação... um aluno desmotivado «eu não sei de matemática, o meu pai já não sabia, a mãe não sabia, então... eu não tenho que saber...» ... e já tem negativa. Isso é mau. Aí é a parte negativa, que é – os alunos que nós tínhamos com negativas – e sentiu-se neste ano, na tal experiência que fizemos – dificilmente mudavam de grupo. É, se calhar, a parte negativa.

Na parte dos professores, sim... houve mudanças de atitude, houve professores que olharam para os outros e começaram a ver... até porque, por exemplo, não era obrigatoriamente o professor titular que dava a aula, podia ser o outro colega, e ele foi adaptando-se... e depois, como quase todos andavam nas salas a fazer coadjuvação a outros colegas, começaram a ver coisas boas nos outros e foram mudando.

In: Isto, se calhar, também é um projeto que pode colher os seus frutos a longo prazo...

Dir: Ah sim. A ideia também não foi dizer assim - «olha, aplicamos e temos já sucesso»... não. Continuamos a não ter o sucesso a matemática que queríamos e vamos continuar a apostar nele.

In: Respondeste-me a duas questões: era esta sobre o trabalho dos professores no seu desenvolvimento profissional e pessoal e até já me falaste nos resultados, que é algo que não é visível para já, mas pensa-se que pode vir... que se vai conseguir.

Dir: Penso que sim... acho que sim... tem que ser.

In: ... mas também, não há outra forma, têm que se implementar estes projetos...

Dir: Sim... porque se não, é mais do mesmo e não resulta.

In: Concorde.

## **2.8. Qual é a sua perceção sobre o sentimento geral dos professores sobre a implementação da coadjuvação na escola?**

In: Qual é a tua perceção sobre o sentimento geral dos professores sobre a implementação da coadjuvação?

Dir: É como te digo... tem o aspeto positivo e o aspeto negativo. O aspeto positivo é mesmo gente que se abriu, gente que aprendeu, gente que modificou...

Aspeto negativo, essencialmente, os mais antigos aqui da escola... sentem que é um intruso que está em sala de aula...

In: É um hábito que se enraizou... este individualismo dentro da sala de aula...

Dir: É... é. Nós temos casos desses aqui.

In: Mas, sabes uma coisa... eu penso que, se calhar, isso é ao início... é aquilo que descrevias... isso depois ultrapassa-se... penso que é até uma questão de filosofia até da escola... isso depois é ultrapassável.

Dir: Também depende muito de quem escolhermos para colocar com aquele professor... isso é um trabalho que nós temos que fazer com muito tempo, e começando a conhecer, porque, por exemplo, nesses dois casos que nós tivemos, era uma colega nova aqui na escola, contratada, que chegou e foi para lá. E elas não viram muito bem porque ... faz-me lembrar há uns anos o titular e o não titular... ou então no meu tempo, quando comecei a dar aulas, o professor efetivo e o contratado, em que alguém chegava à sala dos professores e dizia «óóo... tu és colega ou contratado?». Isto também existe um bocado aqui... é natural, e aqui... julgo que o ensino foi muito individualista... embora as pessoas comecem agora a perceber que tem que se trabalhar, mas isto foi já há dezenas de anos que era... o professor entrava, fechava a porta e era o rei e senhor daquela zona. É natural que aqui também sentimos isso... e sentimos.

In: Isto é o que se chama vocês estarem a tentar alterar uma cultura de escola...

Dir: Sim... também é um bocadinho isso. É...

## **2.9. Foi dado a conhecer o propósito de se implementar a coadjuvação na escola aos docentes?**

In: Foi dado a conhecer o propósito de se implementar esta coadjuvação? Os professores tiveram noção de porque é que...

Dir: Na reunião geral... na primeira reunião geral nós falámos que íamos fazer isso...

In: Isso poderia aliviar esse tal (sentimento de) reserva (em relação à coadjuvação).

Dir: ... nos horários eles já sabiam quem é que lá estava. E portanto... foi quase desde o início do ano. A maior parte das pessoas aceitou bem... sabia que lá estava, ia ser implementado, nós explicámos para o que era... pode não ter funcionado sempre bem... a ideia era mudar aquele estilo de aula... nem sempre funcionou... muitas vezes continua a ser mais do mesmo, em que, em vez de ser um, eram dois... mas nós queríamos que numa ou duas aulas a aula fosse diferente. Depois com o tempo nós fomos aperfeiçoando algumas coisas. Nós sentíamos, por exemplo, que havia uma turma do 5º ano que estava com muitas dificuldades, logo no final do primeiro período. Então essa turma teve 4 coadjuvações em 5 aulas possíveis... no intuito de ajudar, modificar, ou para apoiar alunos. Aí sentimos, embora falar no sucesso no 2º ciclo, é mais fácil do que falar no 3º...

In: Especialmente no 7º ano...

Dir: Exato. Até porque os professores dizem assim «...Tu ainda estás numa idade em que vais mudar de idade e, portanto, pode ser que ao mudares te motives de uma forma diferente...». Tivemos mais sucesso no 2º ciclo do que no 3º com as coadjuvações – o que também nós já sabíamos que isso é normal. Até por outro motivo... os nossos professores do 3º ciclo têm mais... são mais donos da sua nota do que os do 2º ciclo. A sensação que eu tenho... e

nós fazemos através do Inovar muita análise estatística... eu quase que consigo saber que determinado professor, para o ano, vai dar, mais ou menos, aquela percentagem de negativas e tenho acertado isso. E depois... há uma outra cultura no caso dos professores aqui, essencialmente, desta escola... que é, não dão o devido valor ao conselho de turma. O conselho de turma é que decide a nota. O professor só a propõe. E muitas vezes, também um bocadinho pelo facto de alguma inexperience do diretor de turma, ele quase que é comidinho por "lorpa" e está ali... não motiva o conselho de turma. E então há alguns professores que chegam lá impõem e acabou, acabou, acabou...

In: Ou seja, não coloca a responsabilidade no conselho de turma...

Dir: Exato... é mais no professor do que no conselho de turma.

No 2º ciclo, agora, porque são os professores mais novos... isto está a mudar muito, os professores mais novos estão no 2º ciclo, ao contrário do antigamente, que eram os mais velhos... e os mais novos são mais dados às mudanças. O que se nota é que a massificação do ensino o que é que trouxe? Quando eu cheguei, por exemplo aqui, a este agrupamento, os professores do 2º ciclo eram os mais velhos desta escola. E os do 3º ciclo eram relativamente de meia-idade. Agora, esses já mudaram... agora, onde está a maior juventude é no 2º ciclo. E o 3º ciclo tem a meia-idade, porque não são velhos, mas estão na ordem dos 50, e tal, e estão há muitos anos aqui e estão a acomodar-se e são renitentes a tentar mudar isso. Isto é história!

In: Interessantíssimo... tudo isso que estás a dizer...

## **2.10. A coadjuvação em sala de aula é um projeto a manter e desenvolver na escola?**

In: Portanto a coadjuvação é um projeto a manter...

Dir: A manter e a desenvolver-se, sempre. Vamos tentar melhorar... e está previsto isso... para termos melhores resultados. Para já queremos, essencialmente, atacar os grupos com mais insucesso, ou com menos sucesso, como agora se deve dizer...

## **2.11. Considera a coadjuvação um processo indutor/potenciador de trabalho colaborativo entre os docentes? Porquê?**

In: Esta pergunta é bocadinho central para este projeto. Consideras a coadjuvação um processo potenciador de trabalho colaborativo entre os docentes?

Dir: Sim. Sim. E esse é o princípio. O princípio é, vamos dizer que há professores coadjuvantes... e depois os dois professores da turma e o coadjuvante deveriam ter que fazer um trabalho colaborativo. O que é que nós sentimos... ainda não há muito, por isso é que nós queremos para o ano avançar noutro sistema, que é obrigar a que... não só os dois, no caso em específico... mas a própria disciplina fazer trabalho colaborativo.

In: Desculpa interromper-te (no teu raciocínio)... isto, não sei se pode ser útil para ti, mas em conversa com as colegas de matemática, elas, por exemplo, sentem que este trabalho colaborativo pode funcionar muito bem em professores que estão a lecionar o mesmo ano... o mesmo nível.

Dir: A ideia era mesmo essa. Nós quando colocámos no projeto 2 turmas, 3 professores, e ter as disciplinas ao mesmo tempo no caso da matemática, era que aquelas 3 (professoras) se reunissem muitas vezes, ou as vezes que entendessem necessárias para fazer o trabalho colaborativo entre todos. Não funcionou muito, não funcionou muito mas também a ideia é – vamos avançando, vamos continuando, vamos ver e, se dois ou três recuperaram já é sucesso, já é bom... não é por aí. Mas queremos mais trabalho colaborativo. O facto de termos feito, ou estarmos a tentar fazer formação em trabalho colaborativo on-line para toda a gente do agrupamento é...

In: Ai é?... Como é que vocês estão a fazer isso?

Dir: Nós já temos cerca de 70 e tal professores que estão formados...

In: Mas é um formador que vocês têm?

Dir: A ideia foi – o centro de formação fez uma ação, e nessa ação estiveram os coordenadores de departamento, os representantes de disciplina e a direção. Eu, como sou formador, já posso replicar a ação as vezes que forem necessárias e este ano já repliquei uma vez e tenho mais 25 professores formados. A seguir a mim, nós temos o nosso professor das TIC que também é formador, assistiu à minha ação e agora pode replicá-la.

In: E eu posso assistir a essa ação?

Dir: Tem que ser da escola primeiro...

In: Ora bolas...

Dir: E o que é que estamos a fazer? Agora em setembro, vamos tornar a fazer mais vezes. A ideia é que toda a gente do agrupamento esteja formada em trabalho colaborativo, essencialmente usando a plataforma que nós usamos que é através do Google Drive ou outras que podem ser. A partir dessa altura, todo este trabalho informático pode ser feito de uma forma colaborativa... uma reunião, uma ata, podem ser feitos de uma forma colaborativa... e isso queremos aplica-lo às disciplinas. Nós vamos colocar no nosso sistema informático uma pasta por disciplina onde os professores da disciplina podem ir aquela pasta de trabalho, colocam lá as fichas, colocam lá tudo o que quiserem, de forma a que toda a gente possa trabalhar de uma forma colaborativa... para já assim e depois vamos avançar o resto.

In: Isso é um megaprojeto... um projeto extraordinário... isso é uma mudança...

Dir: Isto é a tentar arranjar... estamos a tentar... estamos a tentar coisas novas...

## 2.12. Que dificuldades e vantagens encontra na implementação de coadjuvações na escola?

**In:** Dificuldades e vantagens que encontras?... Basicamente já resumiste até bastante...

**Dir:** As dificuldades para já é formar toda a gente (em trabalho colaborativo). Ainda há alguns professores que têm alguma dificuldade em mexer no computador... ou medo... ou medo que se perca (informação), ou não sei quanto... Por exemplo, nós temos casos de colegas nossos que perdem documentos que estão nas Pen's e andam para aí desesperados porque não querem trabalhar na nuvem... e têm a nuvem de graça em casa... porque nós oferecemos o Google Drive, está lá. Mas têm medo, têm medo dessas coisa e depois andam aí desesperados... perdeu a Pen... estava aí o meu trabalho... estava aí a minha vida... Portanto, isso é uma dificuldade.

Depois outra dificuldade, que vamos tentar resolver este ano – tem que haver momentos presenciais, em que estejam todos juntos... e compreendemos que vir cá às 6:30h da tarde para uma reunião que vai demorar uma ou duas horas, e sair daqui às 8:30h, é um bocado... é uma dificuldade. Vamos tentar ver se arranjam um momento em que (os professores) se possam juntar, ou de manhã, ou de tarde. Infelizmente não sai do crédito, vai sair do corpo, porque entra na parte que o ministério diz que são para as reuniões, as duas horas para reuniões, mas pronto... eu acho que, se calhar, nós deveríamos, mas isso não é uma ideia nossa, tem que ser da própria tutela... mais valia, para evitar estes constrangimentos, dizer assim – olha o nosso horário são 35 horas, trabalhas aqui na escola, não fazes mais nada em casa e está o problema resolvido. Porque senão o que é que acontece, não são as 35 horas, são 40, são 45... porque há muito trabalho em casa que é feito... e pronto. Embora que, qual é a dificuldade? A escola não tem as condições para ter aqui toda a gente a trabalhar... mas, se fosse assim, ninguém podia acusar de nada os professores, porque estavam na escola, estavam a trabalhar... e pronto. Vamos lá ver.

**In:** Vantagens é aquilo que se sabe... inovar aqui na escola...

**Dir:** Sim. A ideia é inovar, é melhorar resultados, essencialmente, também, dinâmicas de trabalho... se calhar é motivar mais os alunos. Além dos professores estarem a fazer (trabalho colaborativo)... porque depois ninguém quer ficar para trás... e vão trabalhar todos... porque foi como quando nós fizemos o Moodle... o Moodle também foi uma coisa nova na escola...

**In:** ...agora usa-se pouco...

**Dir:** Agora usa-se (pouco) porque, por exemplo no nosso caso, abandonamos porque o ministério deixou cair. Porque se não, nós tínhamos a plataforma no ministério e tínhamos muita gente a trabalhar... muita gente. Gente que nós ao princípio... portanto toda a gente fez formação no Moodle, na escola, mas gente que nós imaginávamos que era incapaz de lá ir, passavam lá todos os dias, iam para lá colocar coisas e a trabalhar com os alunos... foi um espetáculo o Moodle aqui na escola.

22:50m

## 3. Trabalho Colaborativo

### 3.1. O que é para si trabalho colaborativo?

**In:** O que é para ti trabalho colaborativo?

**Dir:** Para mim é um trocar de experiências entre professores. Essencialmente isso, trocar experiências, trocar estratégias, trocar... fichas, o que entenderem... planificações, de forma a que saia um modelo... as aulas não têm que ser uma matéria, uma aula... um tipo de aula. Mas, se calhar... há uma coisa que nós não podemos abandonar, cada professor tem o seu método de dar a aula e tem a sua individualidade e, portanto, é essa que tem que trabalhar... quem tiver uma voz que, por exemplo, não motive alunos, não vai mudar de voz para motivá-los... agora, se calhar, o que pode é arranjar uma estratégia que consiga fazer isso. O que nós queremos é que essa estratégia seja delineada pelo grupo, de uma forma colaborativa.

**In:** Isso pode ser uma filosofia de trabalho...

**Dir:** Sim, sim.

### 3.2. Considera que os docentes da escola realizam trabalho colaborativo? (Considera que existe essa cultura na escola? Em algum grupo disciplinar?) É algo que se pretenda para o Agrupamento?

**In:** Consideras que os docentes aqui da escola realizam trabalho colaborativo?

**Dir:** Realizam, realizam. Há grupos que trabalham muito. Há grupos que sabem trabalhar, ou que já têm essas dinâmicas. Já.

**In:** Estás a referir-te, por exemplo, ao de matemática?

**Dir:** Matemática faz... alguns colegas... pode não fazer o grupo todo, mas alguns colegas fazem. Português também já faz. Físico-química faz, Ciências faz... o Inglês começa a fazer com alguns, não é o grupo todo, mas alguns professores já trabalham entre eles. Também depende um bocadinho da personalidade de cada... de um dos professores do grupo. Se um dos professores começar assim a falar, a falar, a falar, depois os outros vão por arrasto. E nós temos casos destes, que fazem isso.

**3.3. Na sua percepção, é observável algum tipo de impacto resultante do trabalho colaborativo:**

- na prática pedagógica dos docentes?
- No desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes?

In: Na tua percepção, é observável impacto resultante do trabalho colaborativo?

Dir: É, é, é.

In: ...na prática? No desenvolvimento profissional?

Dir: Olha... já mudaram aulas, já mudaram trabalho de aulas, já mudaram... por exemplo, nós queremos que uma das fichas de cada período, no próximo ano... não sabemos se é no próximo ano, se é no outro... mas pelo menos uma das fichas seja igual para toda a escola e em trabalho colaborativo. Nós já temos, porque fizemos agora as provas de aferição, um modelo de grelha que permite detetar as dificuldades de cada aluno, logo de uma forma informática, e queremos implementar isso para todas as disciplinas. Portanto queremos que, pelo menos, haja uma ficha que seja trabalhada por todos. Há grupos que já fazem isso... e agora queremos, um bocadinho, institucionalizar. Para já vamos dizer à disciplina que decida conforme quer, sabendo que numa altura do ano tem que fazer uma igual. Há uns que já fazem uma por período... vamos ver como é que vamos tentar fazer... sempre em trabalho colaborativo. Para fazerem isso, obrigatoriamente têm que dar aulas do mesmo estilo. Isto têm que estar mais ou menos... têm que estar a par um do outro e têm que estar sempre a trabalhar em conjunto.

In: Isto em termos de desenvolvimento profissional, achas que é bom?

Dir: É bom. Sim. A ideia é mesmo essa... acho que o ministério falhou ou está a falhar na parte da formação profissional, porque as ações de formação, a formação teria que ser obrigatoriamente dada pelo ministério. Não dá... porque os centros de formação... os formadores não ganham dinheiro... não dá... então temos que tentar, entre nós, arranjar uma forma mais simplista de inovar e desenvolver profissionalmente cada um dos colegas.

In: Isso também pode ter as suas vantagens, porque dentro do terreno a gente sabe quais são as principais...

Dir: Exato. Agora, há formações que são feitas lá pelos letrados que não dizem nada...

In: É o crédito (que interessa)...

**3.4. Na sua percepção, já é observável algum tipo de impacto resultante do trabalho colaborativo sobre as aprendizagens ou sobre os resultados dos alunos?**

In: Na tua percepção... isto já se observa nos resultados?

Dir: Já, Já... nós temos melhores resultados. Não temos aquilo que queremos... e então a matemática, ainda não temos, mas temos melhores resultados.

In: Estão melhores do que os do ano passado, por exemplo?

Dir: Estão. Temos menos insucesso do que o ano passado, menos retenções, a qualidade do sucesso, portanto quatros e cinco, aumentou em algumas disciplinas... vamos ver agora as provas finais que vêm aí, do 9º ano...

In: Isso é que vai ver se... que permite depois aferir...

Dir: Sim.

**3.5. Considera existirem constrangimentos à implementação de projetos conducentes ao trabalho colaborativo (e de coadjuvação)?**

In: Constrangimentos?

Dir: Os horários. Os horários essencialmente, e as condições da escola. Essencialmente físicas (as condições da escola).

**4. Supervisão Pedagógica**

In: Este é o assunto sensível. Isto da supervisão, às vezes é visto como um “bicho papão”...

Dir: É isso...

In: ... a palavra às vezes assusta...

Dir: ...Ainda agora, na formação que nós fizemos sobre a promoção de estratégias para o sucesso escolar eu disse: «O erro está na palavra». Supervisão tem portanto... se se mudar a palavra, se calhar, os professores aceitam mais.

In: Como lhe chamarias?

Dir: Monitorização... foi o que nós fizemos. Nós, aquilo que implementámos aqui na escola foi monitorizar. Ao princípio a ficha que nós queríamos e que se pensava fazer, também era... e aí a inspeção disse que nós não fazíamos. Nós fazíamos... não fazíamos conforme a inspeção nos propôs mas o medo estava na palavra. Então eu mudei-a. Se em vez de supervisão passar a monitorização, se calhar, deixa de ter a carga... não é pejorativa... mas a carga avaliativa que os professores tanto temem, e acaba por se conseguir, gradualmente, aquilo que se pretende. A supervisão aqui era feita de uma forma, se calhar, mais administrativa. Cada grupo disciplinar, nos momentos em que se reunia, decidia onde é que estava ou o que estava a fazer, os objetivos para a frente, o que tina a fazer... e estava feita.

In: Mas esta monitorização é uma coisa pontual... é uma vez por período...

Dir: Nós estamos a fazer uma vez por período, para já, e estamos a tentar... queremos mudar mais. Portanto, e para já aquilo que queríamos era alguém do departamento... primeiro tinha que ser alguém do departamento... a opção foi: 1º alguém do departamento, depois outro alguém do grupo e depois alguém da escola. Os professores tiveram muita renitência em alguém da escola... porque alguém do departamento era obrigatoriamente a coordenadora do departamento que lá ia e o enfoque foi olhar para o professor. Aquilo que nós queríamos era olhar para a aula de maneiras diferentes. Uma era olhar para o professor e ver o que é que o professor poderia estar a fazer de menos bem. Numa segunda monitorização era olhar para os alunos e ver se os alunos participavam ou não, como é que participavam, se eram desordenados ou não, para depois dizer ao professor o controlo que tinha que fazer, e a terceira monitorização, que era feita por alguém da escola, era uma visão de alguém que não sabe da disciplina, que não sabe nada... Chegou à escola... que é aquilo que em algumas escolas fazem, que é o amigo crítico, que é alguém desconhecido. Desconhecido, quer dizer, é só amigo do professor mas não tem nada a ver com a disciplina. Aí os professores não aceitaram, nos grupos, e nós (pensámos) isto vai com calma fazer-se. Esta foi a primeira base da nossa monitorização. O que é que queremos fazer agora? É, além dessa, monitorizar o trabalho colaborativo. Portanto, essas reuniões vão ter que existir, nós vamos ter que ficar com registos delas, e vamos monitorizar esse registo. Para termos duas visões da monitorização, ou da supervisão – a visão da aula em si e a visão da preparação da aula. E temos a certeza que na preparação da aula toda a gente vai atingir os mesmos objetivos, tem que atingir os mesmos objetivos, toda a gente da mesma disciplina tem que atingir os mesmos objetivos, e vamos ver em função dos resultados o que é que está a falhar naquela turma em essencial... a maior parte das vezes tem que ser do aluno... não tem que ser, pode ser do aluno, mas pode ser que seja algum problema que esteja ... ou a aula que não está a ser bem conseguida, ou não há motivação. Vamos ver o que é que pode ser.

#### **4.1. O que é para si supervisão pedagógica?**

In: Mas o que é para ti a supervisão pedagógica...? O que é que tu vês na supervisão?... Para ti é o quê?

Dir: A supervisão pedagógica seria um modo de gestão das disciplinas... um modo de gestão... portanto, alguém, que podem ser os próprios professores, aliás têm que ser, porque são eles que estão a dar a disciplina, que conseguisse unif... não é uniformizar porque, como disse há um bocado cada professor tem a sua maneira de dar a aula, mas... tentar motivar da mesma forma alunos diferentes. Cada turma também tem a sua individualidade e a ideia era: eu no final de uma unidade sei que os alunos estão todos motivados para um objetivo, ou para aquele objetivo da disciplina, tentando... controlar, é um bocadinho... uma palavra... Nós não queremos controlar, nós queremos...

In: Nem avaliar...

Dir: Eu não tenho que avaliar professores. Só tenho que avaliar o professor em função do profissionalismo dele, ou não... se está a ser bom ou mau profissional. É evidente que pela parte dos pais, os pais queixam-se... podem-se queixar, por exemplo: o professor falta muito, o professor estava “não sei quantos”... isso é um outro tipo de queixas que eu avalio administrativamente. Agora o que eu tenho é que saber que o professor quando lá está na aula dá o seu melhor. É evidente que...

In: É mais de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem...

Dir: É isso. O que nós queremos é ter a consciência que o grupo disciplinar... eu estou a acompanhar o grupo disciplinar à distância e o grupo disciplinar está a acompanhar os professores todos e está a motivar, ou mesmo a ensinar... seja ensinar o colega que... nem todos têm que ser iguais... podemos chegar à conclusão, e o primeiro ciclo já faz um bocadinho isso, que se eu não sou especialista em determinado assunto, se os meus colegas são porque é que os meus colegas não podem ajudar e dizer assim. «ó pá, se tiveres tempo livre, vais dar tu a aula»... não tem que ser assim... Eu não quero falar em controlo, mas é um bocadinho de ajuda no sentido de que o grupo olhe para cada um dos colegas e aproveite o melhor de cada um deles.

In: Ou seja, será então... vocês têm esta filosofia da supervisão como um processo de...

Dir: ...de evolução...

In: ...de auxílio na prática pedagógica... sempre para melhorar...

Dir: Sim... sim. Sabendo que nós estamos a fazer agora... o currículo do agrupamento. E o que é que queremos? No currículo do agrupamento queremos que do 1ºano ao 9º ano as disciplinas façam uma análise transversal e uma análise vertical e que digam assim... até porque toda a gente se queixa que não consegue dar as matérias todas, porque tem pouco tempo. Então, que cada disciplina olhe para o ciclo anterior, ou para o ano anterior, e diga assim: olha, se por exemplo, o corpo humano é tantas vezes dado, é no 1ºciclo, depois torna a ser no 6º ano e depois no 9º ano, então vamos olhar para o corpo humano de acordo com o nível etário daqueles alunos e vamos dizer assim – olha, vocês falem só disto assim, de uma forma simples, porque nós, no 6º ano vamos trabalhar a sério, e depois quando trabalhar a sério, no 9º ano já não tem que dar aquela parte, porque ... Pronto, isto é fazer o currículo do agrupamento, que estamos a tentar fazer. Por exemplo, no caso da matemática, o que é que queremos... eu vou ver reuniões este mês... a matemática e a físico-química, porque também está a trabalhar, e as ciências... queixam-se muito que os alunos não sabem português. O que é que vai acontecer? No teu caso, a físico-química vai reunir-se, para fazer a elaboração desse currículo e vai estar lá um professor de português, de forma a que, quando a físico-química disser – olha, eles não conseguem interpretar os textos... este tipo de textos... - então, aqueles textos, que vão ser dados ao longo do ano, vão ser dados ao professor de português. E o professor de português, quando tiver oportunidade de trabalhar na aula de português um texto livre, vai trabalhar aquele texto de físico-química. Quem diz físico-química, diz matemática... vai trabalhar um problema, dois problemas, três problemas, de modo a que os

alunos possam perceber onde é que estão as dificuldades. Então, depois, não podem dizer que a culpa está no português, porque o português vai trabalhar aquilo.

In: Isto é a interdisciplinaridade a funcionar...

Dir: É. É o que queremos fazer também.

#### **4.2. A escola implementa o processo de supervisão? Como o faz? Quem o faz? Porque o faz?**

Respondido acima (em 4.)

#### **4.3. A supervisão que a escola realiza é implementada com que objetivo? (como processo de avaliação dos docentes? Como processo de monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem? Como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes? Como contributo para a melhoria da instituição escolar?**

In: Já me falaste do objetivo... o objetivo desta supervisão é sempre...

Dir: É sempre ajudar.

In: Ajudar a melhorar... a melhorar as práticas...

Dir: ... melhorar... nós não queremos controlar nada. É evidente que tem que haver um controlo... uma motivação...

In: ...até porque a supervisão é um processo que também permite um controlo...

Dir: Não queremos avaliar. O despacho da avaliação não fala em avaliação do professor no sentido da própria aula. Se ele quiser, ele é que se propõe para aulas observadas.

In: (No vosso caso)... é mais de monitorização, acompanhamento e desenvolvimento... é esse o vosso objetivo?

Dir: É. Agora é... mudei-lhe a palavra... de certeza que as pessoas aceitam mais facilmente. (risos)

In: ...A palavra é assustadora... toda a gente, quando ouve falar em supervisão...

Dir: ...pensa sempre – lá vou ser avaliado... É... e foi aquilo que pensaram também quando entrou o professor coadjuvante. Era alguém que ia lá «para ver o que é que eu estou a fazer de asneira...»

In: ...isso é aquela intimidação inicial. Mas depois isso passa...

Dir: Sim. Eu acho que sim, acho que sim. Passou, passou... depois, também depende um bocadinho de quem se escolhe para lá. Nós depois, quando sentimos que alguém que entra em sala de aula e que é encostado à parede, «não vais tu, mas há de ir outra pessoa» com maior afinidade e consegue-se. E também basta conversarem cá fora... O conversarem cá fora- que correu bem... - também diz ao outro assim – ah, também vou deixar-te trabalhar um bocadito... e no final do ano toda a gente fazia, onde estavam coadjuvantes e os outros professores (titulares)... toda a gente trabalhava. Ao princípio é que alguns... custou um bocadinho.

#### **4.4. Há na escola professores supervisores que realizem esse trabalho?**

In: Vocês têm aqui na escola professores supervisores?

Dir: Não, não temos. Servimo-nos do momento...são os coordenadores de departamento, porque lá vão monitorizar a aula. Depois os coordenadores de disciplina e depois quem tem horas livres. Não há quem... «tu és supervisor, vais fazer isso...».

In: Poderá ser até quem faz a coadjuvação...

Dir: Sim, exato. Na maior parte das aulas é isso... a segunda aula até foi feita por eles.

In: Até é lógico... pois acompanham um bocadinho o processo...

Dir: E deixou de ter a tal carga negativa. Se estás lá comigo, se vais comigo, muito da aula também é fruto do teu trabalho... portanto, não pode dizer mal de mim porque também estás aqui metido.

#### **4.5. Como reagem, de um modo geral, os professores ao processo de supervisão na escola?**

In: ... Como é que reagem, de um modo geral, os professores à supervisão?

Dir: Agora, bem... agora, bem. Vai sempre aumentando... há um ou outro constrangimento, mas vai entrar no ram-ram do dia-a-dia.

#### **4.6. Considera existirem vantagens ou constrangimentos à implementação de um projeto de supervisão pedagógica na escola? Quais são?**

In: Vantagens, vês muitas?

Dir: Vejo... vejo. Olha... os miúdos do 9º ano, este ano, de uma turma, quando fez o jantar de finalistas, fez um sketch com os clichés dos professores da disciplina. E os professores não sabiam... quando viram aquilo, começaram a ver coisas que faziam de uma forma inadvertida e diziam - «...Ai meu Deus, ... eu era capaz disso... olha, eu fazia sempre assim?...» e aquilo era vezes e vezes sem conta. Isto, para ver o que eles olham para nós e vão-nos apontar... não é erros neste caso, mas também nos apontam os erros... deliberadamente o professor faz isto, faz isto, faz isto...Se o professor coadjuvante olhar para nós, pelo menos nesse aspeto vai dizer assim – olha pá, tu descontrolas uma turma, tu só olhas para um lado, só perguntas ao mesmo, só vais aos que sabem, ... esse tipo de coisas consegue-se. E acho que toda a gente quer saber disso... e quer saber na forma de mudar. Agora, tentando ir mais além - «tu não deste bem esta parte da matéria»... já tivemos casos destes. «Tu não deste bem esta parte da matéria»... aí, custa ouvir um bocadinho, mas é bom que se caminhe nesse sentido. Não é só olhar para o professor



e dizer - «Olha, tu vens sempre de vermelho»... mas também tens que dizer assim - «Olha, tu vens de vermelho, mas dizes sempre mal do azul»... não pode ser assim. Eventualmente, é a segunda fase que é a mais difícil de implementar, porque pode ferir susceptibilidades.

Aquelas fichas de monitorização foram discutidas pelo grupo... e eu nunca as quis para que não pensassem que eu estava a avaliar. A ideia é o grupo disciplinar faz a avaliação e depois, entre eles, vai analisar as fichas, vai ver quem é que está bem e quem é que está mal. Depois, se quiserem levar a departamento, podem levar. A direção não tem que saber nada disso. Tem que saber é que foi discutido e que foi tentado corrigir. E eu sei que houve grupos em que se discutiu aquela ficha e se apontou erros aos professores - «Olha, falhaste aqui, falhaste aqui...». Aí é o segundo processo que há de aparecer. É saber lidar com a crítica. E isso ainda vai custar, mas tem que ser de uma forma construtiva.

#### **4.7. Considera que a implementação da supervisão pedagógica tem/ poderá ter algum impacto sobre:**

- **A prática pedagógica dos docentes?**

In: Tem impacto na prática pedagógica?

Dir: Tem. Tem e vai ter cada vez mais.

- **O desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes?**

In: No desenvolvimento pessoal e profissional?

Dir: Sim, sim. Primeiro o professor vai ver que... até pode reconhecer... se o professor reconhecer que falhou, é mais fácil. Ou que está a falhar, ou que pode falhar, ou que tem mais dificuldades... de certeza que se prepara para... quanto mais não seja que se prepara para a outra aula observada. E nós podemos ter esse caso em que só nas aulas monitorizadas é que são exemplo e depois nas outras não são. Pode acontecer. Mas, se calhar, com a coadjuvação, a aula monitorizada... nós ainda conseguimos marcar uma data ou combinamos, mas há de chegar a altura em que... mas não será assim, de uma forma tão próxima... ou num futuro tão próximo, em que a aula monitorizada - «vou para lá hoje, faço aquilo e acabou»... não tem que ser isso. Mas tem impacto, tem... tem mudado... alguns mudaram, nós temos professores que ... e eu lembro-me de uma em particular que tinha problemas de comportamento com os alunos, pela sua maneira de ser, e era exatamente pela sua maneira de ser... se calhar, pela maneira como ela tentava cativar os alunos na sala de aula e que era colocar-se um bocadinho ao nível deles. E isso deu-lhes um problema - de que eles trepavam - e nós conversámos um bocadinho e ela disse - «Ai, eu vou mudar, eu vou mudar porque não pode ser»... chorava, desanimava por completo... e tem dois anos de novo modelo e ela sente que não se cansa tanto, porque depois não tem que intervir em termos de comportamento, e que foi um bocadinho os colegas a dizer-lhe - «olha, não faças isso... não digas essas piadas porque ...». Porque as piadas que ela pensava que era para conquistar o relacionamento do aluno, estavam a torná-lo ao contrário que era - «se o professor diz isso, então eu posso trepar por ti que não há mal nenhum...». Isso tem mudado.

- **A prossecução dos objetivos da escola (melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e melhoria do serviço prestado pelos docentes)?**

In: E tu achas que vai ter impacto na melhoria das aprendizagens, nos resultados escolares... ou seja, isto vai ter impacto sobre os objetivos que a escola tem, sobre aquilo que a escola deseja?

Dir: Vai, vai... porque ao tentar, um bocadinho, uniformizar as coisas e ao tentar, um bocadinho, trabalhar as dificuldades de cada um, cada um chega à sala de aula e vai tentar ... as turmas são diferentes... mas o professor vai estar melhor e mais bem preparado. A ideia é assim - «eu conheço a turma, sei os erros que a turma tem, se eu não os consigo controlar, alguém vai ajudar e ao ajudar...tem».

In: Tu estás a tentar chegar à supervisão pela coadjuvação e pelo trabalho colaborativo...

Dir: É um bocadinho isso...

In: Estás a fazer isso... de propósito?

Dir: Eu tenho... nós temos que seguir as recomendações da inspeção. Nós temos que chegar à supervisão, portanto, se eu conseguir gradualmente fazer isso... pensando que o meu objetivo principal não é a supervisão... eu quero resultados. Só quero isso.

In: É os objetivos da escola concretizados...

Dir: O objetivo da escola, que é o objetivo do projeto educativo, é melhorar a qualidade do sucesso. Se para isso eu resolver os problemas que a administração me pede, tudo bem. Se a inspeção me diz assim - «olha, o sr. tem que fazer a supervisão.» Eu na altura disse assim - «Supervisão não faço, vou fazer monitorização...» - a monitorização resolve-me um problema - de tentar ver o que é que pode, eventualmente, correr mal em alguns professores, para alertar os professores, não era para eu conseguir o meu objetivo, era para alertar os professores. Se eu alertar os professores e lhes der depois mais meios, que são os professores coadjuvantes, e dar-lhes o trabalho colaborativo, eu vou ter, de certeza, melhores resultados, acho eu... Se me disserem assim - «Olhe, tudo bem, o sr. faz a supervisão...» - tudo bem... mas eu não quero isso, o que eu queria eram as outras partes... resolvi um problema... não lhe quis chamar já supervisão para que ninguém me dissesse com essas coisas... quando vier cá a inspeção outra vez eu vou dizer - «Olhe, eu faço isso...» eles podem dizer -«Isso não é supervisão» - tudo bem! Faço aquilo que entendo que é o melhor para a escola que estou a dirigir.

#### **4.8. Considera a coadjuvação em sala de aula um processo facilitador de uma supervisão pedagógica?**

In: Consideras que a coadjuvação em sala de aula facilita a supervisão?

Dir: Facilita... facilita. Quanto mais não seja, facilita, porque o professor vai habituar-se a ter gente lá dentro (da sala de aula). E depois, gente lá dentro que pode e deve ter um olhar crítico. E se tiver um olhar crítico... na primeira aula pode-se não dizer nada, mas na segunda e na terceira se as coisas começarem a correr mal, eu posso dizer - «olha, não estás a conseguir». Eu tenho que por de lado um bocadinho a amizade e por em discussão o aspeto profissional e dizer (por exemplo) - «Tu não estás a conseguir fazer isso... não faças isso... queres ver, na próxima aula eu até vou dar essa matéria...» - essa é que é a ideia.

#### **4.9. Considera o trabalho colaborativo facilitador de um processo de supervisão pedagógica? Porquê?**

In: E o trabalho colaborativo facilita, também?

Dir: Sim. É evidente que... até pode já nem ser necessário o «Não faças isso, que eu vou fazer» se a aula for preparada por todos. E se toda a gente trabalhar de uma forma colaborativa, aquele professor que estava a pensar que chegava lá e que fazia o abecedário todo de uma só vez, vai dizer - «não... eu só vou dar 3 letras e se eles souberem estas três letras e souberem escolher quais são as três mais importantes, está o problema resolvido».

#### **4.10. A supervisão pedagógica é um processo a implementar na escola de forma sistemática? Com que finalidade e como?**

In: A supervisão é um processo a implementar? ... se calhar não com esse nome, mas...

Dir: Sim... mas é para continuar... é para continuar. Vamos continuar... não é a prioridade, a prioridade é trabalho colaborativo e a coadjuvação, mas vamos continuar a monitorizar tudo. Tudo, tudo na escola... o programa inovar consegue uma série de coisas, consegue, se calhar, olhando para aquilo, perspetivar qual é o resultado agora e o que pode vir a ser, e olhando para o histórico, nós vemos que se trabalhamos desta forma, conseguimos alguma coisa, então vamos conseguir. Nós vamos ter os tais projetos de promoção do sucesso, vamos continuar e vamos... se houver outras ideias novas, nós fazemos. Não tem que ser pioneiro... nós vamos fazer a sala do futuro. A ideia é levar lá as turmas para trabalhar. Se aquilo ajudar, tudo bem.

In: Sala do futuro?

Dir: Sim. Vamos fazer uma sala do futuro aqui na escola. Até dezembro vamos implementá-la. Aquilo que queremos é motivar os alunos de uma forma diferente.

In: (...) Queria dar-te os parabéns, acho que vocês estão a fazer um trabalho gigantesco na escola, neste sentido... vocês estão a implementar estes processos, que normalmente as escolas têm medo, por causa da rejeição... por causa do pessoal docente que rejeita um bocadinho todas estas formas de estar... e vocês estão a conseguir.

Dir: Mas é o que tu dizes... se o objetivo não for a supervisão, se for outro, e através do outro nós conseguirmos monitorizar as aulas, ninguém se apercebe disso.

In: Exatamente... vai-se assim, devagarinho, chegando lá ao objetivo.

Dir: Acho que se eu chegasse aqui e dissesse assim - «Olha eu tenho aqui um colega ou uma colega que é doutorado, ou mestrado. Vamos começar a implementar ... tumba, tumba, tumba... ver lá as aulas...» - isto era um pandemónio! Eu recordo-me o que foi as lutas na altura da avaliação com a Maria de Lurdes Rodrigues... era um terror aqui na escola. Agora, se for assim, vamos por alguém a trabalhar, esse alguém a trabalhar vai ter um olhar crítico... não é sistemático ... mas vamos por uma vez de vez em quando e depois vamos começar a trabalhar. Agora vamos pô-los a trabalhar em conjunto. Consegue-se o mais importante, que é ter a escola... eu também não te vou dizer que toda a gente vai estar assim, olha, de braços abertos - «anda lá vem à minha aula» - não, tem de tudo... e em todas as escolas... agora há outra questão - os mais novos que estão a entrar no ensino, que entraram no ensino há 10, 15 anos, estão perfeitamente adaptados a isso, abertos a isso, e não se importam... Os outros, é natural... nós tivemos muito a experiência da porta fechada - «e é o meu reino...» - Eu sou do tempo em que ainda se dava aulas no estrado. Eu dei aulas no estrado, em duas ou três escolas e, portanto, era natural que quem mandava era eu.

In: Terminamos aqui a nossa entrevista. Obrigado.

## E - Transcrição do *Focus Group* realizado aos Alunos da Turma

### Participante

Data de realização do *Focus Group*: 31 de maio de 2016

#### Questões de Entrevista

1. Dados relativos aos alunos
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>GM</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>VC</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>DS</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>MA</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>GF</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>DF</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>MJB</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Nome: <b>MJS</b> Idade: _____</li><li>Nota de Matemática no 1º Período: _____ Nota de Matemática no 2º Período: _____</li><li>Aluno(a) repetente? _____ Prevê passar de ano? _____</li></ul>

2. Percepção dos alunos sobre a disciplina de Matemática
<p><b>2.1. Gostas da disciplina de Matemática? Quem gosta? Porquê?</b></p> <p>4 alunos levantaram o braço – os quatro alunos do lado esquerdo (os 2 melhores e 2 que tinham tido positiva no período passado).</p> <p>2 alunos claramente mostraram não gostar – MJB e MA.</p> <p>MA – só a matéria do 3º período.</p> <p>MA – é benéfico stôr... é benéfico para o nosso dia-a-dia.</p> <p>In– era essa a pergunta que eu ia fazer a seguir... porque é que vocês gostam?</p> <p>DF – Stôr, depende da matéria também...</p> <p>MA – Eu gosto das áreas, do que estamos a dar agora...</p> <p>DF – eu gosto da estatística.</p> <p>GF – eu gosto das equações.</p> <p>DS – eu gosto de tudo, stôr. A mim parece-me tudo fácil.</p> <p>GM – também gosto de tudo. (este aluno era o mais calado de todos).</p> <p>MJS. – Estatística.</p> <p>MJB – Equações é fácil. (a aluna não se queria pronunciar. O In insistiu para que a aluna respondesse).</p> <p>In– quer dizer, vocês gostam mais daquilo que é mais fácil (para vocês)... é isso?</p> <p>DF – sim... quanto mais fácil melhor.</p> <p>In– mas é engraçado, pois sobre a matéria que estão a dar agora há muita gente que não gosta nada daquilo...</p> <p>MJB – Eu não percebo nada...</p> <p>MA – prefiro mil vezes esta... não tirei nenhuma nega...</p> <p>DF – eu também gosto.</p> <p>GF – para mim é muito fácil o teorema de Tales.</p>

*In* – Mas vocês ainda não me disseram porque é que gostam...

*GF* – porque é importante.

*MA* – Porque agora até pensamos que é grande seca, mas depois vai ter que ser utilizado (lá fora), nos empregos.

*GF* – no dia-a-dia.

*In* – Tu não gostas porquê *MJB*?

*MJB* – Porque acho difícil.

*In* – É só por causa disso?

*MJB* – Sim.

*In* – aquilo que não gostam é por ser difícil, na Matemática...

## **2.2. Consideras a disciplina de Matemática difícil? Porquê?**

*MJB* – Eu.

*GF* – em algumas partes. Em algumas coisas é.

*DF* – Stôr, não a considero difícil, mas ... considero difícil de entender, não difícil de fazer.

*In* – quando entendes, aquilo vai bem, não é?

*DF* – sim.

*In* – Porque é que achas difícil *MJB*?

*MJB* – Stôr, só acho difícil nalgumas matérias.

*In* – Mas, porque não consegues perceber? É isso?

*MJB* – Tipo agora, o teorema de Tales, não percebo nada.

*MA* – OH... que fácil...

*In* – E vocês acham difícil (virou-se para os bons alunos)

*DS* e *GM* – Não

## **2.3. Consideras a disciplina de Matemática interessante? Porquê?**

Todos os alunos, exceto a *MJB* – sim.

*In* – a *MJB* não!

*In* – Porquê *MA*, vou começar por ti.

*MA* – Ó stôr, porque nós pensamos que é de uma maneira que temos que fazer e depois vamos descobrir ao fim de algum tempo que é de outra forma...

*In* – aquilo é tipo um desafio, não?

*MA* – sim.

*In* – um desafio à tua inteligência...

*MA* – o ano passado houve uma “caça ao tesouro” na Matemática. Tínhamos que fazer cálculos e cada cálculo levava a um novo passo e nós tínhamos que fazer isso.

*In* – e tu deste-te bem com isso (com esse tipo de jogo)?

*MA* – Acho que nem participei... (esta resposta originou muitos risos)

*In* – E tu porque é que achas a Matemática uma disciplina interessante? (O *In* colocou a questão ao *GM*)

*DS* – Ó stôr... sei lá. Apenas acho interessante.

*In* – e aqui alguém tem outra ideia?

*GM* – é um desafio.

## **2.4. Consideras a disciplina de Matemática útil? Porquê?**

Todos – Sim

*MJS* – Para toda a vida.

*In* – Para toda a vida... Porquê?

*DS* – Vamos ter que utilizá-la para o emprego que nós vamos escolher.

*MA* – em belas artes stôr, eu não posso ir para belas artes se não tiver boas notas a matemática. Para geometria.

*In* – pois é, a geometria é importante.

*MA* – por isso é que eu tenho que ser bom na matemática.

*In* – muito bem *MA*... e tu consegues... eu acho que tu sempre tiveste capacidade para conseguir...

*In* – Tu achas útil a disciplina de matemática, *MJB*?

*MJB* – Acho.

*In* – Porquê?

*MJB* – Porque eu acho que é necessário para toda a nossa vida... para quando vamos às compras, quando vamos a algum sítio...

*GF* – para fazer as contas daquilo que vamos gastar...

*In* – e não é só isso... por exemplo, vou perguntar aqui ao *DF*, o que é que um dia vais querer fazer? Qual é a profissão que tu gostavas para ti?

*DF* – Ó stôr, eu queria seguir o curso de multimédia. Não sei se para isso é preciso matemática.

*In* – é uma engenharia, ou pelo menos, cai um bocadinho no ramo da engenharia – tem disciplinas que fazem parte do ramo das engenharias... nas engenharias há sempre matemática.

E aqui o *GM*, o que é que um dia vais querer fazer?

*GM* – praticar andebol.

In- bem... aí a matemática também pode ser útil...

MA – para calcular a distância... ou o ângulo

DF – para rematar com mais força... (risos)

In- e tu (DS)

DS – Não sei stôr... gestor de empresas ou contabilista.

In- e vais precisar de matemática de certeza não é? E tu MJS?

MJS – ainda não sei.

In- e tu MA?

MA – Stôr, eu quero ser militar, mas tenho que ter um emprego fixo (se não continuar na carreira militar).

In- e o que é que gostarias?

MA – ser pintor.

Entrevistador – e tu (DF)?

DF – eu queria ser mecânico.

In- e tu MJB?

MJB – queria ser pediatra.

In- OK... Tens que estudar bastante.

### **3. Perceção dos alunos sobre as aulas de Matemática**

#### **3.1. Gostas da aula de Matemática?**

MA – depende stôr de como corre

A maioria dos restantes – é isso. Depende de como corre.

MA - ...ao ritmo...

In- ao ritmo... preferes que a aula decorra num ritmo mais rápido ou mais lento?

MA – há aquele ritmo que é: se estivermos todos empenhados e concentrados, é aquele ritmo a fazer exercícios e a stôr explica, e depois há aquele ritmo em que a stôr vê que estamos desconcentrados e não fazemos nada e a stôr faz tudo.

In- Hummm... e o que é que tu achas que aí se devia fazer? Qual é a tua opinião?

MA – Acho que devemos fazer as aulas com calma. Explicar como tudo se faz...

In- Exercícios é muito importante?

MA – É.

In- Concordam com ele (O«o MA)?

Todos o outros – sim.

#### **3.2. As aulas de Matemática são interessantes (ou aborrecidas)?**

DF – depende de para que lado estejamos virados.

In- quer dizer que depende de vocês também...

DF e os outros – sim.

MA – no 1º e 2º período foram aborrecidas. Agora o 3º estão a ser interessantes.

Outros alunos – no 3º período está a ser muito interessante.

In- Porque é que agora no 3º período está a ser bom?

Alguns alunos – por causa d matéria.

MA - porque a matéria é fácil.

#### **3.3. Os conteúdos são bem explicados nas aulas?**

Todos – são.

In- Muito?

Todos – Hum, Hum (sim)

In- quer por uma professora, quer pela outra?

Todos – sim.

In- estão contentes com as vossas professoras?

Todos – sim.

#### **3.4. Consideras as estratégias utilizadas pela professora boas/adequadas para uma boa aprendizagem na disciplina? As estratégias da aula resultam?**

Todos – sim.

GF – a stôr clarifica bem as coisas e então nós conseguimos perceber melhor.

In- quer dizer que essas estratégias normalmente resultam...

A maioria dos alunos – sim.

In- vocês ficam a perceber aquilo... ficam a perceber as matéria? Ficas MJB?

MJB – algumas vezes.

In- mas isso é porquê? Porque é que só algumas vezes? Tem a ver com a professora, tem a ver contigo, tem a ver com o quê?...

MJB – tem a ver comigo.

*In– tem a ver contigo? Porquê contigo?*

*MJB – estou distraída.*

*In– distrais-te com facilidade?*

*MJB – Distraio.*

### **3.5. A professora estimula a participação de todos os alunos?**

*Todos – sim.*

*In– todos podem participar na aula?*

*Todos – sim.*

### **3.6. A professora utiliza estratégias diversificadas na aula? Por ex.:**

**- É realizado o trabalho em grupo?**

**- Utiliza as TIC na sala de aula?**

**- Utiliza o jogo?**

*Todos – sim (responderam sim às estratégias mencionadas)*

*In– resultam essas estratégias?*

*Todos – sim.*

*In– vocês conseguem sair melhor da aula, depois disso?*

*Todos – sim.*

### **3.7. Sentes que te é dado tempo suficiente para reveres, refletires e responderes às solicitações da aula (resolução de exercícios ou problemas, questões colocadas pela professora, etc)?**

*Todos – sim.*

*MJS – a não ser quando nos estamos a portar mal. Aí...*

*GF – ó stôr, para mim às vezes não porque eu não sei fazer muito matemática. Às vezes eu não sei fazer o exercício e depois demoro bastante tempo a fazer.*

*In– mas a professora dá tempo?*

*GF – dá.*

### **3.8. Sentes que as aulas te ajudam a estar preparado para questões cada vez mais difíceis e complexas?**

*Todos (ou quase todos) – sim.*

*In– De vez em quando aparecem assim uns exercícios ou uns problemas mais difíceis pelo caminho. Vocês acham que são preparados para isso?*

*Todos – sim.*

*In– Porque é que eu vos faço esta questão? É que um dia, em breve, no 9º ano vocês vão ter que fazer um exame, e o exame pode ter perguntas complexas e vocês vão ter que estar preparados para esse desafio. Vocês estão-se a sentir preparados para isso?*

*Todos – sim.*

*MJS – a professora às vezes até procura exercícios mais difíceis para nós nos prepararmos.*

*DS – ó stôr agora também há exames no 8º ano.*

*MA – não são exames, são provas de aferição.*

*In– não são exames, são provas que vocês vão fazer. Para o ano vocês vão ser confrontados provavelmente com essa situação e convém que estejam preparados para elas (as provas).*

### **3.9. Sentes que estás a evoluir na disciplina?**

*Muitos – sim.*

*In– tu sentes MA? Sentes que estás a evoluir? Estás melhor, estás a entender melhor?...*

*MA – sim professor.*

*In– é que, por exemplo, eu conheci-te no ano passado e eu acho que este ano tu és um aluno bastante diferente, bastante melhor, pelo menos nesta disciplina. Nas outras não sei, mas nesta, para mim, sim, és um aluno bom dentro da sala de aula. E tu MJB? sentes que estás a evoluir?*

*MJB – eu sinto. Do ano passado para este sim.*

*In– e tu? (dirigiu-se ao GF)*

*GF – sim. Eu o ano passado tirava muitas negativas. Agora já estou melhor.*

*In– na matemática?*

*GF – sim.*

*In– e agora já estás a conseguir acompanhar melhor?*

*GF – sim.*

*In– e tu MJS?*

*MJS – eu o ano passado só tirava negativas a matemática e este ano ainda só tirei uma.*

*In– e tu (dirigiu-se para o DF)?*

*DF – sim.*

*Os restantes responderam que sim.*



#### **4. Percepção dos alunos sobre as aulas coadjuvadas**

##### **4.1. Gostaste de ter dois professores na sala de aula (aula coadjuvada)? Ou preferes quando só está uma professora?**

GF – eu acho essas aulas boas. Quando a stôra está a dar a matéria, se nós tivermos algumas dúvidas enquanto ela está a explicar, nós podemos chamar a stôra (coadjuvante) para ela nos ajudar com algumas coisas que nós não sabemos.

In– e isso tem sido útil?

GF – para mim tem.

Alguns – muito.

In– vocês gostam de ter dois professores na sala de aula?

Todos – sim.

In– ou preferem quando só está uma professora?

A maioria respondeu – as duas.

In– e tu MA?

MA – é indiferente o stôr...

In– é indiferente para ti?

MA – pois... depende de nós. Não de quantos professores estão lá. Depende de nós.

In– depende em que aspeto?

MA – as atitudes que tomamos.

In– estás a falar do teu e do vosso comportamento?

MA – sim stôr.

In– tu achas que estão lá duas professoras na sala por causa do comportamento, só?

MA – não stôr. Por causa do empenho e por causa de levantar as notas.

MJS – para conseguir ajudar mais pessoas a explicar.

In– mas tu achas que está a ser necessário isto? Está a ser útil?

MA – sim. Está.

##### **4.2. Costumas pedir ajuda ao professor coadjuvante? (Quem é que costuma?)**

Apenas 3 alunos responderam que não – GM, DS e MA.

In– porque é que não pedes ajuda à professora coadjuvante MA?

MA – porque estou habituado à professora a professora de matemática para me explicar as coisas.

In– mas isso é porquê? Porque gostas mais da professora titular?

MA – porque conheço melhor a stôra de matemática (titular)... já está há mais tempo do que a professora substituta (o aluno queria dizer coadjuvante).

In– mas a aula é coadjuvada desde o princípio do ano!

MJS – mas temos mais vezes com a professora P1 (titular)

MA (e outros) – mas as aulas com duas professoras começaram só a meio do 1º período.

In– mas vocês acharam que foi útil?

Todos – sim.

##### **4.3. Consideras a presença de uma segunda professora na sala de aula útil? Porquê?**

Todos – sim

In– porquê?

MJS – porque conseguem ajudar mais pessoas a esclarecer a matéria.

GF – como a stôra P1 não consegue chegar a todos, a outra professora ajuda.

MJS – ajuda a chegar a mais gente, mais depressa.

##### **4.4. O facto de existirem dois professores na sala de aula permite que sejas mais rapidamente esclarecido?**

Todos – sim.

##### **4.5. As aulas com dois professores ajudam-te a compreender melhor a matéria? Aprendes mais?**

Todos – sim.

In– aprendem mais?

A maioria – sim.

MA – não aprendemos mais, aprendemos a um ritmo maior.

MJS – aprendemos praticamente o mesmo, mas conseguimos aprender melhor.

MJB – aprendemos melhor.

DF – se a stôra estiver a explicar e nós tivermos uma ou outra dúvida, nós não fazemos a stôra parar de explicar...

MJS – ...ela continua e temos a outra para explicar-nos pormenorizadamente a nós.

MA – não se aprende mais stôr, aprende-se a um ritmo normal. Fico melhor esclarecido mas aprendo ao mesmo ritmo que os outros...

In– não tens que estar à espera.



MA – sim stôr, por isso é que a stôra às vezes mete exercícios aos que estão mais adiantados enquanto explica aos outros.

#### **4.6. As aulas com dois professores ajudam-te a melhorar as notas na disciplina de Matemática?**

Todos – sim

MJS – sim porque conseguem-nos explicar melhor e, como estão só a explicar a nós (é uma explicação mais individualizada) dá para melhorar.

MA – tem a ver com a maneira como tu interpretas a matéria. A tua cabeça é que tem que perceber, não é a professora que tem que te explicar. Não tem nada a ver... e muita gente aqui tem apoio a matemática e mesmo assim tira nega. Tem a ver é com a maneira como tu te empenhas.

In– o que achas disto ó MA, pode ter a ver também com a forma como, durante a aula, a gente entende ou compreende determinado assunto.

MA – sim.

In– pode ser?

MA – mas há aquelas pessoas que dizem que perceberam e não perceberam. Depois chegam ao teste e tiram nega.

In– mas também há um fator aí. Ainda bem que falas nisto. Eu reparei, enquanto estive convosco, nestes dois meses, que a maior parte dos alunos compreendia o assunto da aula. Mas eu tenho conhecimento que vocês chegaram a um teste e as coisas não correram tão bem. Isso também pode ter a ver com o facto de se ter compreendido na aula, mas se calhar em casa, não exercitaram o quanto deviam... há alunos que se calhar em casa não exercitam, não praticam e depois vão esquecendo a matéria e vai-se perdendo um pouco, o que achas disso?

MA – está correto, ó stôr. Porque sem prática não se vai a lado nenhum.

In– o que é que vocês acham disso?

O outros – sim (assentiam com a cabeça).

#### **4.7. Se pudesses escolher, nos próximos anos letivos, preferirias ter dois professores de Matemática na sala de aula (ou apenas um)? Porquê?**

Todos – dois.

MA – Não, depende stôr. Por exemplo, como o DS... ele, a bem dizer, já sabe tudo... já tem tudo explicado, isto é, não tem tudo explicado, mas chega lá mais rapidamente e, para ele, um professor chega. Se toda a gente for assim como ele, nós não precisamos de outro professor e é menos trabalho que temos que dar a outro professor...

In– isso que acabaste de dizer foi muito importante... mas, de um modo geral, o que é que vocês acham, vocês escolheriam ter 2 professores?

Todos – sim.

In– acham que isso vos ajuda mesmo?

Todos – sim.

MA – para quem quer.

MJS – exato.

#### **4.8. As aulas coadjuvadas contribuíram para que:**

- pudesses resolver mais exercícios?

Todos – sim.

- perdesse o “medo” à Matemática?

Todos – sim.

DS – eu não utilizo a professora coadjuvante...

DF – oh... não mintas...

DS – só para corrigir os exercícios!

MA – Muitas vezes tens dúvidas e chamas... quantas vezes estou a olhar para trás e tu estás a chamar a stôra.

GF – não são muitas, mas às vezes acontece...

DS – mas é para corrigir os exercícios.

In– mas acham que se perde um bocado do medo da matemática, assim, com duas professoras a ajudar?

Todos – sim.

- participasses mais nas aulas?

GF – eu acho que sim, porque depois nós já vamos saber resolver e temos mais... capacidade para levantar o dedo e responder.

DS – ó stôr, alguns alunos já respondem mais e tiram melhores notas... têm mais percentagem... por exemplo o MA.

In– pois é... o MA tem participado bastante.

- a turma se comportasse melhor?

Todos – sim (os alunos gesticulavam com a cabeça, de forma afirmativa)

DF – sim, porque temos dois professores... conseguem estar a controlar melhor quem é que está a falar e então conseguem...

MA – e enquanto está uma a explicar, tem um polícia ao lado do aluno... (risos)

In– pois é, pois é... e tem funcionado isso, ou não?

MA – tem. Quase que nem me posso mexer dentro da sala. (Risos)

In– estás a ver... se calhar no ano passado eu precisava de um polícia lá, para mim... a turma no ano passado era pior, não era?

MJ B – stôr, nem se compara...

**- estivesse mais atento?**

Todos - sim

MJS – porque elas não nos deixam estar distraídos e então conseguimos prestar mais atenção.

MJB – e estão sempre a puxar por nós. Por exemplo quando eu não dou tanto na aula, a stôr “ajudante” vai lá e diz «Ó MJB já fizeste?...» e ajuda-me.

DF – ó stôr, como eu às vezes tenho dificuldade em fazer algumas coisas, a stôr coadjuvante já sabe que eu tenho algumas dificuldades, então ela vai lá ao pé de mim sempre para ver se estou a fazer tudo bem.

**- evoluíste na forma de aprender matemática?**

Todos - sim

**- estudasses mais Matemática?**

Alguns (a maioria) – sim

In– e tu MA? (O aluno parecia estar um pouco distraído)

MA – não preciso estudar, stôr (risos). Eu entendo na aula stôr.

In– isso é muito importante, de facto... mas...

MA – estou atento à aula, já tiro tudo positiva.

In– mas depois podes esquecer os assuntos...

MA – não me esqueço, tirei tudo positiva até agora.

In– e tu MJB? Achas que estudas mais matemática assim?

MJ B – sim.

In– e tu? (dirigindo-se para cada um dos outros alunos)

Todos foram dizendo que sim.

**- tivesses aprendido a estudar melhor?**

DS – eu acho que não. Stôr eu ainda estudo da mesma forma.

MJS – exato...

MA – sim. Porque eu agora estudo mais um bocado... antes nem pegava nos livros.

Aqui os alunos estavam mais divididos – uns diziam que sim, mas outros, especialmente os bons alunos diziam que estudavam da mesma forma.

**4.9. Consideras que a segunda professora só faz falta nas aulas de exercícios ou também é útil a sua presença nas restantes?**

Todos – também é útil nas outras aulas.

MJS – porque assim, enquanto estamos a aprender a matéria, conseguem-nos explicar... se não percebermos.

DF – muitas pessoas estão desatentas e a falar quando a stôr está a explicar e a outra stôr pode chamar a atenção para nós estarmos atentos...

**4.10. Achas que a professora coadjuvante deveria estar em todas as aulas?**

Todos – sim.

MA – não só em matemática stôr.

DS – em algumas (disciplinas) em que se tiram muitas negativas...

Vários – português, geografia e história...

Vários – geografia e história... (Disciplinas que envolvem, basicamente, estudo e consolidação em casa)

...

In– então vocês acham que isto era útil existir para as outras disciplinas...

Todos – sim.

**4.11. Achas que as duas professoras juntas na sala de aula fazem um bom trabalho de equipa para com os alunos?**

Todos – sim... fazem.

MA – é a equipa imbatível.

<p><b>5. Percepção dos alunos sobre o ambiente e comportamento na sala de aula</b></p> <p><b>5.1. O que tens a dizer sobre o comportamento dos alunos na aula de Matemática?</b>  <i>MJS – Mau.</i>  <i>DS – mais ou menos.</i>  <i>MA – há aulas que são más, há aulas que são razoáveis e há aulas que são boas (os restantes concordaram com a observação do MA).</i>  <i>MJB – stôr, eu acho que a aula de matemática é a aula em que a maior parte da turma está bem. É a única aula em que, eu acho, há mais sossego. Nas outras...</i>  <i>DS – e português... e espanhol... (houve alguma divergência de opiniões aqui neste ponto)</i>  <i>MJB – a aula de matemática é uma das aulas em que nós estamos melhor.</i>  <i>In – e isso porquê? Porque estão lá duas professoras, é isso?</i>  <i>DF – não stôr, eu acho que ela (a professora) é mesmo assim... sei lá?... é o ar dela...</i>  <i>MJB – é da stôra... não sei...</i>  <i>In – tem a ver com o perfil da professora? É uma pessoa muito séria?</i>  <i>Alguns – é...</i>  <i>In – e na aula coadjuvada, vocês acham que o comportamento é bom, ou não?</i>  <i>Alguns – sim</i>  <i>DS – razoável.</i>  <i>In – razoável?</i>  <i>DF – razoável, sim.</i>  <i>In – mas não acham que há um maior controlo?</i>  <i>Vários – sim.</i>  <i>DS – mas há alguns que estão sempre a falar... só quando a stôra vai ali (ter com eles) é que eles se calam.</i></p> <p><b>5.2. O que tens a dizer sobre o ambiente da aula de Matemática? (É bom, mau, ..., ?)</b>  <i>Todos – sim.</i>  <i>In – acham que é um bom ambiente para a aprendizagem?</i>  <i>Todos – sim.</i></p> <p><b>5.3. Achas que há um controlo mais eficiente do comportamento dos alunos quando estão as duas professoras na sala de aula?</b>  <i>Todos – sim.</i></p> <p><b>5.4. Quando o professor supervisor (investigador) esteve na sala de aula mudou alguma coisa?</b>  <i>Alguns – sim.</i>  <i>MA – mudou.</i>  <i>In – o quê?</i>  <i>MA – tínhamos que andar ali, retilíneos (risos). Senão óó... a stôra avisou logo, óó...</i>  <i>MJB - ... para estarmos bem comportados no dia em que vinha...</i>  <i>MA - ...mas também contribuiu, stôr, para o melhoramento.</i>  <i>In – contribuiu, achas que sim? Melhoramento em que aspeto? Comportamento?</i>  <i>MA – sim stôr, e em atitudes e em atenção.</i>  <i>In – as aulas, acham que foram melhores a partir daí?</i>  <i>Todos – sim. (A maioria assentia com a cabeça).</i>  <i>In – houve essa diferença fundamental – comportamento e atitude.(?)</i>  <i>Todos – sim.</i></p>
<p><b>6. Percepção sobre a motivação gerada na aula/disciplina</b></p> <p><b>6.1. A professora estimula a participação de todos os alunos?</b>  <i>Os alunos já haviam dito que sim.</i></p> <p><b>6.2. A professora encoraja os alunos para a resolução de exercícios e de problemas?</b>  <i>DF – sim. A professora diz-nos para nós não termos medo, porque se estiver mal ela corrige e explica porque é que estava mal.</i>  <i>Os alunos concordaram todos com a resposta do DF.</i></p> <p><b>6.3. Sentes-te mais motivado para a disciplina?</b>  <i>Todos – sim.</i>  <i>GF – sim, porque ela está sempre a dizer que se estiver mal ela pode explicar as vezes que nós quisermos, desde que estejamos atentos.</i>  <i>Os restantes concordavam.</i>  <i>MA – Desde que vocês estejam atentos.</i>  <i>Gonçalo – o que é que eu disse?</i></p>

MA – mas se vocês não estiverem, não explicam.

**6.4. O facto de haver duas professoras na sala dá-te mais segurança na tua aprendizagem? Ou causa-te algum desconforto?**

Todos – sim.

In– encaixam melhor os conteúdos e as matérias, com duas professoras?

Todos – sim.

In- Ou causa-vos desconforto haver duas professoras dentro da sala de aula?

Todos – não.

**7. Comparação com as dinâmicas de outras disciplinas**

**7.1. Preferes o sistema de aulas coadjuvadas ou, tal como na maioria das disciplinas, apenas um professor? Porquê?**

Todos – sim.

MA – em educação física. (A afirmação provocou risos pelos restantes)

In– também a educação física?

MA – precisava stôr.

In– porquê?

MA – para a stôr descansar um bocado. Fooogo!!! (risos)

In– nas outras disciplinas vocês só têm um professor.

Todos – só.

In– não é tão bom...

Todos – não.

MA – para quem perceber é!

**7.2. Achas que o sistema implementado na aula de Matemática ajuda mais na aprendizagem? Ou consideras que tal como está nas outras disciplinas é melhor?**

A resposta a esta questão, pelos alunos, está dada atrás, na questão anterior.

**8. Feedback sobre as aprendizagens e progressos**

**8.1. A professora dá feedback sobre as tuas aprendizagens, progressos e dificuldades?**

DF – sim. A professora de vez em quando diz se a turma está melhor e o que é que devemos fazer. (os outros concordavam com o DF)

In– e também vos diz onde é que vocês têm que melhorar nesta matéria, ou na outra...? MA, o que é que tu achas?

MA – de vez em quando.

In– o que é que ela te tem dito ultimamente?

MA – que eu tenho descido... no comportamento.

DS – e sobe as notas stôr... sobe as notas e desce no comportamento (referia-se ao MA).

DF – no apoio stôr. No apoio de matemática ela costuma dizer muitas vezes isso. Nós falamos sobre o comportamento e sobre como estamos...

In– a professora que vos dá apoio é a mesma, a professora P1?

DF – sim.

In– e ela dá-vos feedback então. Diz-vos como é que vocês estão na disciplina e na aprendizagem...

MA – não.

DF – não vais lá, como é que queres que ela te dê feedback?

MA – porque eu não preciso de dar graxa à stôr para ela me dar feedback.

In– tu tens medo que isso seja visto, o facto de falares com a professora e de lhe perguntares de como é que estás, como graxa que lhe estás a dar?

MA – não stôr, mas há aqueles que são mesmo graxa. Não me posso achar melhor que os outros, stôr. “Ai stôr, portei-me mesmo bem nesta aula”... foogo!!!

In– mas isso é uma coisa inofensiva, MA...

MA – ó stôr, é achar-se melhor que os outros, ó stôr...

In– não diria isso, mas essa é a tua opinião...

**8.2. Costumas informar a professora quando não estás a entender determinado assunto? Ou isso é mais fácil quando estão as duas professoras na aula? Porquê?**

DF – é mais fácil quando estão as duas.

In– porquê?

DF – ó stôr... não sei, mas acho que é melhor.

In– o que é que tens a dizer, tu ainda falaste muito pouco Gonçalo (Melo)...

GM – para mim é igual.

In– é igual? Percebes tudo aquilo à primeira?

GM – sim.

*MJB – para mim também é igual.*

*In– mas vocês costumam informar a professora - «Ó professora, não estou a entender... pode voltar a explicar?» vocês costumam dizer isso?*

*DF – a professora até pergunta se estamos a perceber e até há alunos que não têm dificuldades e dizem que têm. E a professora explica outra vez.*

## **9. Comparação com as aulas de Matemática dos anos transatos**

### **9.1. Achas que este tipo de aulas, com outro professor na sala de aula (coadjuvante) está a resultar melhor para a tua aprendizagem na Matemática, do que em anos anteriores?**

*Os alunos que vieram do 6º ano tinham aulas coadjuvadas a matemática. Os repetentes não.*

*O In perguntou aos que não tinham aulas coadjuvadas no ano passado: Está a resultar melhor agora?*

*Os alunos responderam – está.*

*O In fez uma pergunta fora do âmbito do guião. A questão foi pertinente e importante. É o que vem a seguir.*

*In– Como é que vocês acham que um professor devia proceder? Ser como para que não houvesse indisciplina dentro da sala de aula?*

*GF – ó stôr, eu acho que faltas disciplinares não, porque isso ainda nos ia deixar mais revoltados e ainda íamos nas aulas... (o aluno não completou a sua frase, mas subentende-se que nas aulas ainda se iam comportar pior).*

*MA – contratar polícias. (A afirmação do aluno causou risos pelos outros)*

*In– então qual é que vocês acham que deve ser a estratégia de um professor nesses casos?*

*Os alunos deram o exemplo do professor de história*

*DF – o stôr de história metia calma...*

*In– mas como?*

*MA – eu nem falava nas aulas...*

*MJB – ele era divertido e, ao mesmo tempo, ele era rígido connosco.*

*DF Sousa – pois era...*

*MA – nem tocava e faltavam p'raí dois minutos para tocar e já o stôr estava lá dentro e quem não estivesse lá em três minutos ó... falta...*

*In– ou seja, as regras devem ser mesmo cumpridas, não é?*

*MA – haaa... com aquele stôr é mesmo assim...*

*MJB – stôr, ele é tipo, fazia-nos rir de vez em quando e assim, mas só que era sempre rígido connosco.*

*DS – e nós estávamos sempre atentos. Subimos todos as notas a história...*

*Os restantes concordavam com estas opiniões, era notória a admiração que tinham sentido pelo professor de história.*

*In– bem, para finalizar... aulas coadjuvadas é melhor, não é? Vocês concordam com isso?*

*Todos – sim.*

## **10. Impacto sobre os resultados escolares**

### **10.1. Este ano as tuas notas melhoraram na disciplina de Matemática? Se sim a que atribuis essa melhoria?**

*A maioria respondeu que sim.*

*DS – ó stôr, as minhas notas estão iguais às do ano passado... dois cinco... o resto tudo quatro.*

*In– mas diz-me lá... consideras que estás a aprender melhor? Ou não?*

*DS – sim. Em percentagem tiro notas mais altas.*

*In– e tu estás a aprender melhor? (Dirigia-se para o DF)*

*DF – eu estou stôr.*

*In– e tu GM?*

*GM – não. (Nota: o aluno já tem bom aproveitamento à disciplina)*

*MJB – agora estou a piorar em relação ao 2º período. Tem a ver com a matéria. No período passado gostava mais da matéria...*

*MA – eu fui um foguetão stôr... do 2º para o 3º período. Tirei tudo suf. Subi tudo.*

### **10.2. Estudas mais este ano do que em anos anteriores?**

*Quase todos – sim.*

*MA – não. Estudava mais aos 15 (anos) do que agora...*

*DF – ó stôr, eu sempre tive que estudar muito, para conseguir os meus objetivos.*

### **10.3. Entendes melhor a matéria este ano? Porquê?**

*Todos - sim*

*In– e o insucesso? Há aqui alguns alunos que têm insucesso. Vocês acham que se deve à aula, ou à falta de estudo?*

*Todos – falta de estudo.*

*DS – e distração.*

*MA – principalmente falta de estudo. Tu podes estar...*

MJS – principalmente falta de estudo, mas também te distraís...

MA – tu podes perfeitamente não estar atento na aula e estudares tótil em casa e tirares boas notas...

MJS – sim, está bem, mas...

MA – olha eu estou sempre desatento na aula... e tiro 3!

DS – se estivesse atento ainda tiravas um 4...

MA – depende, eu às vezes estou desconcentrado mas estou a ouvir o que a stôra diz e percebo.

Alguns – exato...

## 11. Sugestões/opiniões

### 11.1. Se tivesses que fazer uma sugestão ao professor da disciplina de Matemática, o que gostarias de dizer?

Todos – para continuar assim...

MJB – para continuar com a professora coadjuvante em todas as aulas.

MA – não... para estar um período de experiência sem a professora coadjuvante.

DF – já tivemos...

DS – tivemos no primeiro período.

MA – mas depois do “melhoramento” até agora, para o ano se continuar assim tiravam (a coadjuvação). E depois voltava no segundo período.

DS – para ver se nós melhorámos em alguma coisa.

MA – aí depois vemos se a culpa é nossa ou se é dos professores.

### 11.2. O que é que achas que poderia tornar a disciplina mais interessante?

GF – ó stôr, eu acho que a professora devia fazer mais atividades com jogos, como às vezes ela faz.

Alguns – exato.

GF – eu acho que aprendi mais com isso...

In – jogos?

A maioria – sim...

In – vocês gostaram muito daquilo...

Todos – sim...

GF – tem a folha para dar a resposta, mas fazemos os cálculos no caderno.

### 11.3. O que é que consideras que se poderia fazer para que os alunos se interessassem mais pela disciplina?

GF – jogos.

DF – exato

In – e associar a matéria com a realidade? Também?

Os alunos falavam mais em lecionar recorrendo ao jogo.

GF – explicar a matéria de outra maneira...

DS – com tablets... ó stôr, com as novas tecnologias...

Muitas opiniões surgiam, mas focando sempre o jogo e as novas tecnologias.

In – ...ou seja, o uso de tecnologias nas aulas...

Alguns – sim...

DS – ...e a realidade virtual stôr.

GF – ó stôr, há umas escolas que têm tablets e essas coisas todas...

MA – no Porto há uma escola que é só com tablets e computadores... na Universidade tu não usas cadernos é só computadores...

DF – ...é mesmo fixe...

### 11.4. Se tivesses que fazer uma sugestão para mudar qualquer coisa na escola, o que gostarias de dizer?

MA – a direção. (risos de alguns...)

GF – ó stôr, mudar as pessoas da direção e remodelar a escola toda.

MJS – Ó stôr... e as cadeiras...

GF – ó stôr isto aqui parece que está tudo podre...

In – porque é que vocês não gostam das pessoas da direção?

GF – ó stôr, são muito rígidas... ui...

Os alunos foram referindo algumas das suas opiniões sobre a direção e sobre situações nas quais se sentiram injustiçadas ou que não apreciaram.

In – OK... e na escola, o que é que vocês gostavam de ver fazer...

GF – remodelar a escola.

In – como assim?

Os alunos falaram todos ao mesmo tempo. Esta temática empolava a sua vontade de se pronunciar e puxava, de forma veemente a sua opinião, de forma que não consegui um registo muito claro daquilo que os alunos diziam.

MA – haver, tipo, uma sala de jogos para as pessoas... remodelar cada pavilhão...

DF – para o tempo livre...

Todos concordavam com esta ideia.

GF – ó stôr, o balneário

DS – ó stôr, e quando está a chover, ...

*Pareceu-me que o que os alunos anseiam é por melhores condições físicas e por espaços de diversão dentro da escola para passar o tempo livre.*

#### **11.5. Como achas que deve ser um professor?**

*Todos – rígido.*

GF – como o stôr de história.

MJS – sério. Tem que impor as regras.

MA – que marque sempre falta disciplinar também não!

DS – devia ser como o stôr de história.

Gonçalo Ferreira – o stôr de história... ela era mesmo certinho. Se nós chegássemos atrasado, se passássemos 1 segundo depois da tolerância, já tinha falta. E depois, ó stôr, se nós estivéssemos a falar ele olhava para ti e... como é que ele dizia? ... inventava palavras (tipo alertas de comportamento)...tipo «via verde» - via verde era para nós sairmos da sala... falta disciplinar...

MJB – sempre que nós respondíamos uma pergunta bem ele dizia assim «Boa viagem»...

GF – e quando nós errávamos ele dizia assim «Casca de banana»...

O MA falou em tom de brincadeira

MA – para mim tinha que ser... linda... mulher... loira de olhos azuis e jovem stôr...eu era o melhor aluno...

*In– como é que vocês gostariam que fossem as aulas?*

*Todos – como são.*

*Alguém disse - divertidas*

MA – como são agora. Não é também só divertimento stôr. Só divertimento depois vamos crescer sem saber nada.

*In– Meninos, agradeço-vos imenso. Obrigado pela entrevista. Fiquem bem.*

*A entrevista terminou.*





## APÊNDICE 3 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

---

- AULA OBSERVADA 1 (AO1)
- AULA OBSERVADA 2 (AO2)
- AULA OBSERVADA 3 (AO3)
- AULA OBSERVADA 4 (AO4)
- AULA OBSERVADA 5 (AO5)
- AULA OBSERVADA 6 (AO6)
- AULA OBSERVADA 7 (AO7)
- AULA OBSERVADA 8 (AO8)

<b>Aula Observada 1:</b> 05/04/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P1	<b>Professora Coadjuvante:</b> P2	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ªA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.	X		
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.			X
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			
Nesta aula foi iniciado um tema sem relação com o lecionado na aula anterior			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.		X	
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

### C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia

I – Opções da professora na gestão do clima de aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
I.1 - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
I.2 - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
I.3 - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
I.4 - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
I.5 - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
I.6 – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.		Não se verificou	
II – Comportamento dos alunos em sala de aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
II.1 – Os alunos respeitam a professora.			X
II.2 – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.		X	
II.3 – É respeitada a vez de cada um falar.			X
II.4 – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.		X	
II.5 – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
II.6 – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.		X	
II.7 – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).			X
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.		X	
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).		X	

V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
V.1 - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
V.2 - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
V.3 - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.		X	
V.4 - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, seleccionam estratégias, etc.			X
V.5 – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.		X	
VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
VI.1 - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.			X
VI.2 - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
VII – Análise/verificação do progresso dos alunos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
VII.1 – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
VII.2 - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
VII.3 - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
VII.4 - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.		X	
VII.5 - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: Relativamente à questão VII.3 – A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo – observou-se no decurso da resolução dos problemas, em especial aos alunos que iam ao quadro fazer a resolução e sobre aqueles que, no lugar, a professora tinha oportunidade de acompanhar.  Relativamente à questão VII.4 - A professora <b>recolhe e avalia</b> evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem – foi realizado por observação na aula, por parte da professora.			

### D. Coadjuvação

Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			X
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente aos itens 5 e 6 – a professora coadjuvante auxilia os alunos que solicitam a sua ajuda, mas dá especial apoio aos alunos com mais dificuldades.</li> </ul>			

### Outras Considerações

**Questões orientadoras:**

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

**Comportamento das docentes no processo de supervisão**

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (especialmente no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Sim (embora de forma algo tímida)*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Não (pois foi a primeira aula observada).*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

Tratou-se de uma aula teórico-prática, na qual os alunos estiveram a resolver problemas utilizando equações.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte das professoras (em especial por parte da professora titular).
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- A professora titular reagiu eficazmente às distrações dos alunos, impedindo conversas paralelas, barulho, comportamentos e posturas incorretas.
- O ambiente de aula foi tranquilo.
- Os alunos mostraram-se respeitadores e cumpridores das normas de conduta em sala de aula.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.

#### 2 – Gestão do processo de coadjuvação

- Verificou-se uma boa dinâmica de trabalho entre professora titular (pt) e professora coadjuvante (pc), constatando-se bom entendimento sobre as funções que cada uma desempenha e sobre como intervir.
- Ação da pc - sempre na disposição de prestar auxílio aos alunos com mais dificuldades, movimentando-se pela sala de aula, do início ao final da mesma, sem interferir no espaço de ação da pt, mas por outro lado, complementando o trabalho da mesma.
- Ação de incentivo da pc, encorajando os alunos para a resolução dos problemas, esclarecendo sem, no entanto, dar as soluções para os mesmos.

#### 3 – Desenvolvimento da autonomia

- Incentivo à resolução dos problemas propostos, com reforço positivo.
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.
- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Forma de colocar os problemas – como se um desafio se tratasse.
- Os exercícios propostos faziam uma ligação com situações do dia-a-dia.
- Os alunos mostraram empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

### Sugestões de melhoria:

**SM1 - Divulgação dos objetivos da aula aos alunos** – Sugere-se que a professora enuncie os objetivos de forma clara no início da aula.

**SM2 - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula.** Sugere-se, também, que no final da aula a professora verifique se os objetivos enunciados no início foram cumpridos, mediante avaliação das aprendizagens dos alunos, através de um exercício ou pequena questão de aula, de preferência atrativo (motivador e o mais parecido com os jogos de que os alunos tanto gostam).

**SM3 - Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem** - Se o feedback for emitido de modo adequado, funciona como forma de reconhecimento, o que deverá motivar o aluno a fazer mais e melhor.

**SM4 - Utilizar estratégias diversificadas estimulando a autonomia dos alunos.**

<b>Aula Observada 2:</b> 12/04/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P1	<b>Professora Coadjuvante:</b> P2	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7 <sup>ª</sup> A

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.	X		
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.			X
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			
Nesta aula foi iniciado um tema sem relação com o lecionado na aula anterior			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			



C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.			X
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.			X
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.		X	
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.			X
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).			X
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).			X

V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
V.1 - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
V.2 - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.		X	
V.3 - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.		X	
V.4 - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, selecionam estratégias, etc.		X	
V.5 – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
VI.1 - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.			X
VI.2 - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
VII – Análise/verificação do progresso dos alunos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
VII.1 – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
VII.2 - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
VII.3 - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
VII.4 - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.		X	
VII.5 - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente ao item III.4 - As estratégias utilizadas são diversificadas – a professora fez uso de: ficha com exercícios, pequenas sínteses da matéria, leitura de questões em voz alta, projeção de exercícios no quadro, questionamento, ...</li> <li>Relativamente à questão VII.3– A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo – observou-se no decurso da resolução dos exercícios, em especial aos alunos que iam ao quadro fazer a resolução e sobre aqueles que, no lugar, as professoras tinham oportunidade de acompanhar.</li> <li>Relativamente à questão VII.4 - A professora <b>recolhe e avalia</b> evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem – foi realizado por observação na aula, por parte da professora.</li> </ul>			

## E. Coadjuvação

Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			X
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente aos itens 5 e 6 – a professora coadjuvante auxilia os alunos que solicitam a sua ajuda, mas dá especial apoio aos alunos com mais dificuldades.</li> </ul>			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (especialmente no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Sim*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3 e SM4)*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

#### De acordo com as docentes:

- Nem sempre é possível aplicar a SM2, atendendo ao tempo de aula. As docentes consideram que a aplicação de uma ficha ara verificação dos objetivos propostos se justifica melhor no final de cada unidade/capítulo.
- A SM3 é aplicada no decurso da aula de forma individual, isto é, é dado *feedback* a cada aluno sempre que se verifique justo e merecedor.

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

Tratou-se de uma aula teórico-prática na qual a professora introduziu alguns conceitos teóricos sobre polígonos, nomeadamente, linha poligonal, polígonos convexos e côncavos, com realização de exercícios de aplicação sobre os mesmos.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte da professora.
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- A professora reagiu eficazmente às distrações dos alunos, impedindo conversas paralelas, barulho, comportamentos e posturas incorretas.
- Ambiente de aula tranquilo.
- Os alunos mostraram-se respeitadores e cumpridores das normas de conduta em sala de aula denotando, no entanto, menos “paciência” para abordagens mais teóricas.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.
- Boa gestão das tarefas da aula, provocando o empenho contínuo dos alunos sobre os assuntos em abordagem.

#### 2 – Desenvolvimento do trabalho autónomo

- Divulgação dos objetivos da aula no início da mesma.
- Insistência nas questões de cariz prático e de resolução de exercícios.
- Incentivo à resolução das questões propostas (reforço positivo).
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.
- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Boa ligação entre a explicação dos conceitos teóricos e os exercícios propostos.
- Forma de colocar os problemas – simplicidade dos exercícios, de modo a que todos pudessem atingir os objetivos propostos.
- Boa adequação dos exercícios propostos relativamente às dificuldades dos alunos (todos foram chegando, mais rápida ou mais lentamente às respostas).
- Os alunos, com algumas exceções, mostraram empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

#### 3 – Gestão do processo de coadjuvação

- Boa dinâmica de trabalho entre pc e pt, constatando-se bom entendimento sobre as funções que cada uma desempenha e sobre como intervir.
- Ação da pc, sempre na disposição de prestar auxílio aos alunos com mais dificuldades, movimentando-se pela sala de aula do princípio ao fim e sem interferir diretamente com o trabalho da pt.

### Sugestões de melhoria:

#### 1 – Na organização da aula:

**SM2** - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula;

**SM3** - Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem.

**SM5** - Elaboração e utilização de ficha a aplicar aos alunos como forma de verificação das suas aprendizagens e de obtenção de *feedback*, sempre que se verifique pertinente.

<b>Aula Observada 3:</b> 19/04/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P1		<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7 <sup>º</sup> A

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.			X
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.		X	
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			
Nota:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>O item <b>6</b> não se verificou nesta aula.</li> </ul>			

C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.			X
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.			X
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.		X	
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.			X
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).		X	
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).		X	
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.		X	
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos, em pares e/ou em trabalhos de grupo.			X



<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.			X
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, seleccionam estratégias, etc.			X
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.			X
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.		X	
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente à questão <b>VII.3</b> – A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo – observou-se no decurso da resolução dos exercícios, em especial aos alunos que iam ao quadro fazer a resolução e sobre aqueles que, no lugar, a professora tinha oportunidade de acompanhar.</li> <li>Relativamente à questão <b>VII.4</b> - A professora <b>recolhe e avalia</b> evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem – foi realizado por observação na aula, por parte da professora.</li> </ul>			

## E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			
7 – A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.			
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nesta aula o Grupo Turma foi separado em dois grupos (salas distintas) no sentido de promover um apoio mais individualizado na resolução das tarefas propostas (consolidação dos conteúdos abordados).			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- A docente agiu de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. – *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (especialmente no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3 e SM4).*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

A aula de cariz teórico-prático, teve como objetivo a aplicação de conteúdos abordados. Na mesma foram resolvidos exercícios do manual adotado com aplicação de conceitos lecionados nas aulas anteriores.

### Nota:

Nesta aula a turma foi separada em dois grupos (em salas distintas), com o objetivo de promover um apoio mais individualizado na resolução das tarefas propostas (consolidação dos conteúdos abordados).

Assim, com a professora titular estiveram presentes 12 alunos – os que têm menos dificuldades.

Os restantes (8 alunos) foram acompanhados pela professora coadjuvante.

A aula observada foi a da professora titular.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte da professora.
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- Ambiente de aula tranquilo.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.
- Boa gestão das tarefas da aula, provocando o empenho contínuo da maioria dos alunos sobre os assuntos em abordagem.
- Estímulo ao trabalho de parceria entre os alunos em algumas situações – alunos mais rápidos na resolução das atividades ajudam os alunos com mais dificuldades - como forma de inculcar responsabilidade e como forma de incentivo ao bom desempenho.

#### 2 – Gestão do processo de coadjuvação

- Não observado, atendendo a que a aula decorreu apenas com a professora titular.

#### 3 – Desenvolvimento da autonomia

- Divulgação dos objetivos da aula no início da mesma.
- Insistência nas questões de cariz prático e de resolução de exercícios.
- Incentivo à resolução das questões propostas (reforço positivo).
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.
- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Forma de colocar os problemas – simplicidade dos exercícios, de modo a que todos pudessem atingir os objetivos propostos.
- Boa adequação dos exercícios propostos relativamente às dificuldades dos alunos (todos foram chegando, mais rápida ou mais lentamente às respostas).
- A maioria dos alunos mostrou empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

**Sugestões de melhoria:**

Persistem aspetos que carecem de melhoria, focados na aula observada anterior.

Embora os aspetos enunciados tenham sido postos em prática no decurso de aulas não observadas, a sua implementação não foi realizada na aula supervisionada, nomeadamente:

**1 – Organização da aula:**

- Verificação do cumprimento dos objetivos da aula (mediante avaliação ou autoavaliação dos alunos);
- Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem.

**Outras sugestões de melhoria:**

**SM6** - Alterar a disposição de alguns alunos na sala de aula. Alguns alunos encontravam-se muito afastados do resto do grupo, parecendo estar menos envolvidos nas atividades da aula, recebendo menos atenção por parte da docente, distraíndo-se com mais facilidade.

**SM7** - Em aulas como a que decorreu nesta sessão, na qual a turma foi separada em dois grupos, distribuídos por salas distintas, tendo a professora coadjuvante ficado a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, sugere-se, para o grupo de menores dificuldades, a introdução de exercícios/problemas de grau de complexidade maior, como forma promover o trabalho individual e autónomo, bem como estimular o raciocínio.

**SM8** - Ter em atenção a gestão do tempo de aula.

<b>Aula Observada 4:</b> 26/04/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P1	<b>Professora Coadjuvante:</b> P2	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ªA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.		X	
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.	X		
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.		X	
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.		X	
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.		X	
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.		X	
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.			X
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.		X	
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.		X	
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.		X	
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).		X	
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).		X	

<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.			X
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, selecionam estratégias, etc.		X	
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.		X	
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.			X
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			



### E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.		X	
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.	-	-	-
Outros registos de Interesse (opcional):			

### Outras Considerações

#### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

#### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM2, SM3, SM4, SM5 e SM6)*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

#### Notas:

- A SM2 embora aplicada, não foi bem-sucedida.

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

Aula teórico-prática, na qual foram aplicados os conteúdos abordados nas aulas anteriores sobre cálculo de áreas de Figuras Planas.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

- A forma da professora titular questionar os alunos, de modo a atrair a sua atenção para os assuntos da aula;
- O início da aula, em que a professora titular esclareceu os alunos sobre o desenvolvimento da mesma.
- A postura da professora titular – esclarecedora e disponível para as dúvidas dos alunos.
- Empenho demonstrado pelas professoras na recuperação de alunos com muitas dificuldades.
- Abordagem inicial, resumindo os assuntos estudados, com participação por parte da maioria dos alunos.
- Aplicação de ficha formativa como forma de consolidação de conhecimentos e de obtenção de *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos (embora o propósito não tenha sido bem-sucedido).

### REFLEXÕES E SUGESTÕES

Foi feita uma reflexão e propostas sugestões relativamente aos seguintes aspetos:

1. Controlo do comportamento dos alunos;
2. Coordenação do trabalho entre professora titular e coadjuvante;
3. Gestão de tempo (prevista na planificação de aula);
4. Gestão da autonomia dos alunos;
5. Aplicação da ficha formativa.

#### 1. Controlo do comportamento

Atendendo às características da turma (constituída por alunos irrequietos e muito indisciplinados), o controlo do comportamento da mesma resulta numa tarefa difícil. No entanto, as estratégias empregues, neste âmbito, têm-se revelado bastante eficazes.

Nesta aula, porém, foi possível observar alguma irrequietude por parte de alguns alunos, em especial, o VC e o LT.

Atendendo a que os alunos referidos têm um longo historial de maus comportamentos e estiveram ausentes por suspensão (tendo regressado neste dia), reconhece-se que manifestem pouca apetência e motivação para as aulas – talvez advenha daí o seu comportamento mais agitado.

#### Sugestões de melhoria

**SM9** - Colocar os alunos mais irrequietos em locais estratégicos:

- de modo a “cortar” a comunicação entre eles, minimizando a sua interação com os colegas;
- próximos da ação da professora coadjuvante.

**SM10** - No trabalho de coadjuvação, a docente coadjuvante pode fazer a gestão do núcleo de alunos mais irrequietos, exercendo um controlo mais apertado sobre o seu trabalho na aula, deixando os restantes para a professora titular.

#### 2. Coordenação do trabalho da professora titular e professora coadjuvante.

Existe uma boa sintonia entre PT e PC.

Em certos momentos verifica-se uma solicitação muito forte por parte dos alunos, os quais chamam as professoras para esclarecimentos ou ajudas. Observa-se uma movimentação intensa por parte das docentes as quais, por vezes, prestam ajuda na mesma zona da sala.

**Sugestão de melhoria:**

**SM11** - Definir zonas de ação, dentro da sala para cada professora, nos momentos em que as duas estiverem a prestar apoio mais individualizado aos alunos.

**3. Planificação da aula – gestão do tempo**

Atendendo a que com a entrada dos alunos para a sala, esperar que estes se sentem nos seus lugares, se organizem e que escrevam o sumário se gasta em média um tempo de cerca de 10 a 12 minutos de aula, restam apenas 38 a 40 minutos para as atividades propostas.

**Sugestão de melhoria:**

**SM12** - Colocar na planificação uma pequena indicação sobre o tempo destinado a cada uma das atividades da aula de modo a permitir uma boa gestão do tempo e de contornar possíveis imprevistos. Por exemplo:

DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	
- corrigir o trabalho proposto para casa (10 min);	- I
- resolver exercícios do manual adotado (10 min);	- F
- aplicar a ficha de avaliação de conhecimentos (20 min);	cc

**4. Gestão da Autonomia****Sugestão de melhoria:**

**SM13** - Colocar os alunos perante situações de resolução de pequenos problemas, de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula, com regularidade – com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos pelos alunos.

Por exemplo: aplicação, no final de cada aula, de um exercício, de resolução individual e sem ajudas. A correção poderá ser feita na aula seguinte, pelos próprios alunos com a ajuda da professora, no quadro. O exercício poderá ser do próprio manual, mas entregue numa folha à professora.

**5. Ficha Formativa aplicada na aula**

A ficha formativa constitui um elemento de avaliação de conhecimentos mas, para esta turma, pode ser/é também um elemento de aferição do grau de autonomia e de trabalho individual dos alunos.

Durante a sua realização observou-se, porém, uma solicitação muito grande por parte dos alunos, pedindo ajuda às professoras titular e coadjuvante para a compreensão dos exercícios – indiciando a falta de autonomia que as docentes reconhecem em muitos alunos da turma.

Por outro lado, os alunos pareciam não estar a interpretar a ficha formativa como um elemento de avaliação, mas sim como mais um conjunto de exercícios para realizar na aula. Muitos alunos pareciam resolver a ficha de forma despreocupada, sem lhe dar a merecida importância.

**Sugestão de melhoria:**

**SM14** - Nas fichas formativas - dar lugar à realização individual, sem prestar qualquer tipo de esclarecimento durante as mesmas – como forma de promover um trabalho de reflexão, por parte dos alunos, sobre os problemas propostos e como forma de aferir sobre a evolução das aprendizagens e do trabalho autónomo dos mesmos, por parte do professor;

**SM15** - Garantir tempo suficiente para completar as tarefas da ficha ou, em alternativa, aplicar um nº reduzido de questões e proceder à sua correção na própria aula (ou na aula seguinte), de modo a permitir o uso da estratégia de correção da ficha pelos próprios alunos.

<b>Aula Observada 5:</b> 03/05/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P2	<b>Professora Coadjuvante:</b> P1	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ªA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.		X	
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.			X
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.		X	
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.			X
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.			X
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).			X
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).	X		

<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.			X
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, selecionam estratégias, etc.			X
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.		X	
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.			X
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente ao item <b>III.4</b> - As estratégias utilizadas são diversificadas – a professora fez uso de: ficha com exercícios, pequenas sínteses da matéria nessa mesma ficha, leitura de questões em voz alta, projeção de exercícios no quadro utilizando o projetor de vídeo, questionamento, ...</li> <li>Relativamente à questão <b>VII.3</b> – A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo – observou-se no decurso da resolução dos exercícios, em especial aos alunos que iam ao quadro fazer a resolução e sobre aqueles que, no lugar, as professoras tinham oportunidade de acompanhar.</li> </ul> Relativamente à questão <b>VII.4</b> - A professora <b>recolhe e avalia</b> evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem – foi realizado por observação na aula, por parte da professora.			

## E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			X
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.	-	-	-
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>  Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente aos itens 5 e 6 – a professora coadjuvante auxilia os alunos que solicitam a sua ajuda, mas dá especial apoio aos alunos com mais dificuldades.</li> <li>O item 7 não se verificou para esta aula</li> </ul>			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3, SM4, SM9, SM10, SM11 e SM12)*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*



- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

Tratou-se de uma aula teórico-prática na qual a professora introduziu alguns conceitos teóricos sobre tabela de frequências, moda e média (conceitos sobre estatística), com realização de exercícios de aplicação sobre os mesmos.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Controlo do comportamento dos alunos – bom resultado na forma como as docentes planearam a distribuição dos alunos pelos lugares da sala, a qual funcionou bem;
- Esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras.

#### 2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos

- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, essencialmente, no envolvimento dos alunos problemáticos da turma (LT, VC, MA, ...) nas tarefas propostas pelas professoras;
- Postura da professora titular – esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Forma da professora titular questionar os alunos – atraindo a atenção dos mesmos para os assuntos da aula, procurando colocá-los a refletir sobre a matéria exposta, procurando exemplos do quotidiano para explicar alguns conteúdos e fazendo a “ponte” com os assuntos transmitidos na aula anterior;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões orais formuladas de forma ativa.

#### 3 – Gestão do processo de coadjuvação

- Boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos mesmos, puxando os para as tarefas da aula;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração, dos alunos indisciplinados e atendendo aos alunos com dúvidas.

### Sugestões de melhoria:

**SM16 - Na Gestão de tempo (planificação de aula):** Na planificação de aula foi dada indicação do tempo dedicado a cada tarefa. No entanto, atendendo às características da turma e às dificuldades que os alunos apresentam, não foi possível cumprir de forma integral o plano elaborado para os 50 minutos disponíveis.

Sugere-se ter em consideração este aspeto, essencialmente, na planificação da aula, e também no desenvolvimento das atividades no decurso da mesma.

<b>Aula Observada 6:</b> 10/05/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P2	<b>Professora Coadjuvante:</b> P1	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ªA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.			X
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.			X
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.		X	
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.			X
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.			X
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).			X
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).			X

<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.			X
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, selecionam estratégias, etc.			X
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.			X
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.			X
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Notas: <ul style="list-style-type: none"> <li>Atendendo ao tipo de aula que se proporcionou, não houve lugar ao preenchimento da questão <b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos – uma vez que não houve lugar à exposição direta de conteúdos.</li> <li>Questão <b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos, em pares e/ou em trabalhos de grupo – os alunos corrigiram as questões uns dos outros na aula.</li> <li>Relativamente à questão <b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas – parte dessa correção foi feita na aula, a outra parte ficou para corrigir na aula seguinte.</li> </ul>			

## E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			X
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.	-	-	-
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente aos itens 5 e 6 – a professora coadjuvante auxilia os alunos que solicitam a sua ajuda, mas dá especial apoio aos alunos com mais dificuldades.</li> <li>O item 7 não se verificou para esta aula.</li> </ul>			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Não houve.*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3, SM4, SM5, SM8, SM10, SM11, SM12, SM13, SM14, SM15 e SM16).*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

### Reflexão final conjunta

#### Sumário da aula:

Tratou-se de uma aula prática, de aplicação e consolidação de conteúdos (moda, média, mediana, tabela de frequências, ...) por meio da realização de um jogo de aplicação de conhecimentos, no qual os alunos tinham que, mediante análise ou cálculo, chegar á resposta correta.

#### Aspetos da aula bem conseguidos:

A aula decorreu de forma excelente.

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Bom controlo do comportamento dos alunos;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Praticamente não houve necessidade de repreensões ou chamadas de atenção sobre comportamentos. O ambiente de aula foi calmo. Alguma agitação derivou do entusiasmo dos alunos.

#### 2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos

- Estratégia apresentada para a aula – utilização do jogo como ferramenta de motivação para os alunos e de *feedback* sobre as suas aprendizagens quer para as docentes quer para si mesmos;
- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e no envolvimento na atividade da aula;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na atividade desenvolvida.

#### 3 – Gestão do processo de coadjuvação

- Boa parceria e dinâmica no trabalho de coadjuvação;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração, dos alunos indisciplinados e esclarecendo pequenas dúvidas.

#### Sugestões de melhoria:

- Nada a referir.

<b>Aula Observada 7:</b> 17/05/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min		<b>Observador(a):</b> In
<b>Professor(a):</b> P2	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ºA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.		X	
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.		X	
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)		X	
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			



C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
<b>I – Opções da professora na gestão do clima de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>I.1</b> - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
<b>I.2</b> - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
<b>I.3</b> - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
<b>I.4</b> - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
<b>I.5</b> - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.		X	
<b>I.6</b> – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
<b>I.7</b> - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.		X	
<b>II – Comportamento dos alunos em sala de aula</b>	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
<b>II.1</b> – Os alunos respeitam a professora.			X
<b>II.2</b> – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
<b>II.3</b> – É respeitada a vez de cada um falar.		X	
<b>II.4</b> – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.		X	
<b>II.5</b> – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.		X	
<b>II.6</b> – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.		X	
<b>II.7</b> – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).		X	
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).			X
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.		X	
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).	X		

<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.		X	
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.		X	
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.		X	
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, seleccionam estratégias, etc.		X	
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.		X	
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.		X	
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.		X	
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.		X	
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

## E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			
7 - A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.			
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nesta aula o Grupo Turma foi separado em dois grupos (salas distintas) no sentido de promover um apoio mais individualizado na resolução das tarefas propostas (consolidação dos conteúdos abordados).			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- A docente agiu de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Sim.*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3, SM4, SM7 e SM12)*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

A aula de cariz teórico-prático, teve como objetivo a aplicação de conteúdos abordados na aula relacionados com o teorema de Thales.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

- Estratégia da docente, a qual questionou os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não tinha ficado bem compreendida, dando lugar aos alunos para expor as suas dúvidas e dando uma breve explicação sobre o mesmo (Teorema de Tales), fazendo um enquadramento para os alunos realizarem os exercícios propostos;
- Empenho demonstrado pela docente no esclarecimento das dúvidas dos alunos e na tentativa de os motivar para os assuntos da aula;
- Diferentes abordagens empregues pela docente na explicação dos conteúdos subjacentes aos exercícios propostos na aula e na clarificação desses mesmos exercícios;
- Disponibilidade da docente para esclarecer, repetidamente, todas as dúvidas dos alunos.

### Sugestões de melhoria:

#### 1. ASPETOS A REFLETIR

- Dificuldade em manter alguns alunos concentrados nas tarefas de aula;
- Repensar nas estratégias de diferenciação pedagógica a aplicar sobre estes alunos;
- Constatação: Uma boa percentagem dos alunos da turma demonstra, de forma notória, falta de estudo e de trabalho sistemático em casa – fator preponderante nas principais limitações que denotam ao nível do trabalho autónomo, nas dificuldades perante a abordagem de novos conteúdos e acompanhamento das matérias e, consequentemente, em melhorar os seus resultados escolares.  
Como estimular os alunos para o estudo? Incentivo através da atribuição de prémios? Estabelecimento de compromissos com os EE? Elaboração de um projeto específico para a turma, que envolva os docentes e os EE (sugerir para o próximo ano letivo)? ...

#### 2. SUGESTÕES DE MELHORIA:

**SM17** - Em aulas como a que decorreu nesta sessão, na qual a turma foi separada em dois grupos, distribuídos por salas distintas, tendo a professora coadjuvante ficado a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, sugere-se Sentar um aluno por carteira (como forma de evitar a interação e as distrações), uma vez que boa parte destes alunos interage com facilidade com os colegas de carteira.

**SM18** - Questionar, tal como a docente fez, os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não ficou bem compreendida, ou que parte do conteúdo em abordagem necessitam de desenvolver melhor - e explorar a aula a partir desse ponto?

**SM19** - Para além da projeção no quadro (através do vídeo-projetor), levar os exercícios propostos num suporte escrito (ficha), para que os alunos se envolvam também na leitura dos enunciados e se concentrem na resolução? O que acham da utilização da escolha múltipla para a solução de cada exercício? Para estes alunos poderá funcionar como fator de motivação para a resolução...

**SM20** - Encontrar formas de associar os conteúdos à aplicabilidade prática dos mesmos no dia-a-dia?

**SM21** - Planificar a aula de forma a contemplar momentos de explicações adicionais. A aula deve ser ainda menos ambiciosa com estes alunos.

### NOTA:

A estratégia da SM20 já foi aplicada em aulas anteriores pelas docentes.

<b>Aula Observada 8:</b> 24/05/2016 <b>Hora:</b> 11h25min – 12h15min			<b>Observador(a):</b> In
<b>Professora Titular:</b> P2	<b>Professora Coadjuvante:</b> P1	<b>Disciplina:</b> Matemática	<b>Turma Observada:</b> 7ªA

<b>A. Organização</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – É pontual.			X
<b>2</b> – Começa por sumariar brevemente o ponto de chegada da aula anterior.			X
<b>3</b> – Identifica no início os principais objetivos da aula.			X
<b>4</b> – Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos da(s) aula(s) anterior(es).			X
<b>5</b> – Organiza a aula de maneira que a relação entre objetivos e as atividades seja clara.			X
<b>6</b> – Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando perdas desnecessárias.			X
<b>7</b> - Fecha a aula com a discussão do trabalho realizado e/ou futuro.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

<b>B. Condução das atividades pedagógicas</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>1</b> – Fala de forma perceptível, com volume suficiente e velocidade adequada.			X
<b>2</b> – Expõe os conteúdos com clareza.			X
<b>3</b> – Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala.			X
<b>4</b> – Move-se pela sala acompanhando os alunos no trabalho de aula.			X
<b>5</b> – Pergunta, ou usa outras estratégias, para confirmar a compreensão dos alunos.			X
<b>6</b> – Muda de estratégias de ensino se os alunos não mostram a compreensão esperada pelo assunto em abordagem.			X
<b>7</b> – Usa de forma adequada o quadro, o projetor, material de apoio, audiovisuais, ...			X
<b>8</b> – No final da aula, resume os principais aspetos estudados (ou pede aos alunos que o façam)			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

C. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia			
I – Opções da professora na gestão do clima de aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
I.1 - Encoraja uma <b>atmosfera positiva</b> e de <b>respeito mútuo</b> .			X
I.2 - Trata os alunos de forma <b>equitativa</b> .			X
I.3 - Trata os alunos pelo <b>nome</b> .			X
I.4 - Reage eficazmente às <b>distrações</b> dos alunos.			X
I.5 - <b>Controla os comportamentos</b> incorretos de forma respeitosa e com um mínimo de perturbação.			X
I.6 – Identifica as causas de comportamentos incorretos e utiliza técnicas adequadas para os corrigir.			X
I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente.			X
II – Comportamento dos alunos em sala de aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
II.1 – Os alunos respeitam a professora.			X
II.2 – Os alunos mantêm uma postura respeitosa entre si.			X
II.3 – É respeitada a vez de cada um falar.			X
II.4 – Os alunos não perturbam a aula com conversas entre si.			X
II.5 – Os alunos colaboram com a professora, realizando as tarefas propostas.			X
II.6 – Os alunos manifestam uma atitude responsável e adulta em sala de aula.			X
II.7 – Há alunos que perturbam a aula de forma propositada e desafiadora.	X		
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: Relativamente ao item I.7 - Existem <b>consequências bem definidas</b> para determinados comportamentos e são aplicadas de forma consistente – não se verificaram incidentes relevantes, isto é, comportamentos ou atitudes que comprometessem o bom funcionamento da aula. Apenas se verificaram pequenas conversas que foram rapidamente interrompidas.			

<b>D. Clima gerado com a Turma/ Gestão da Indisciplina/ Autonomia</b> (continuação)			
<b>III – Opções de ensino da professora: Metodologia/Estratégias</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>III.1</b> – A metodologia utilizada é adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos.			X
<b>III.2</b> – As atividades/tarefas propostas são adequadas (ao nível de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos).			X
<b>III.3</b> – As tarefas propostas são atrativas (interessantes, motivadoras).			X
<b>III.4</b> – As estratégias utilizadas são diversificadas (ex.: trabalho de grupo, uso de materiais manipuláveis, pesquisa, jogo, uso das TIC, ...).		X	
<b>IV – Opções de ensino da professora: no envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>IV.1</b> - Mostra entusiasmo pelo assunto exposto.			X
<b>IV.2</b> - Clarifica as tarefas da aula.			X
<b>IV.3</b> - Apresenta exemplos e demonstrações na explicação dos conteúdos.			X
<b>IV.4</b> - Encoraja a participação dos alunos.			X
<b>IV.5</b> - Levanta questões, mas nunca dando respostas certas.			X
<b>IV.6</b> - Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de desafios e de pistas.			X
<b>IV.7</b> - Coloca questões de diferentes níveis de complexidade e interesse.			X
<b>IV.8</b> - Estimula a curiosidade dos alunos.			X
<b>IV.9</b> - Incentiva os alunos para a resolução de exercícios/problemas de forma autónoma.			X
<b>IV.10</b> - É recetiva às dúvidas dos alunos, prestando esclarecimentos quando solicitada.			X
<b>IV.11</b> - Evita que o aluno tenha receio de intervir na aula, reagindo de forma construtiva às opiniões e contribuições dos alunos.			X
<b>IV.12</b> - Reage com respeito aos erros ou às confusões dos alunos (utilizando-os como fontes de aprendizagem).			X
<b>IV.13</b> - Cria oportunidades de colaboração entre os alunos (em pares e/ou em trabalhos de grupo).			X



<b>V – Comportamento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>V.1</b> - Os alunos envolvem-se nas tarefas de aula com entusiasmo participando ativamente nas tarefas propostas.			X
<b>V.2</b> - Os alunos utilizam conhecimentos prévios para estabelecer relações e chegar a conclusões.			X
<b>V.3</b> - Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.			X
<b>V.4</b> - Os alunos têm oportunidade de fazer mais do que seguir instruções: formulam as suas próprias questões, seleccionam estratégias, etc.			X
<b>V.5</b> – Os alunos evidenciam gosto pelas aprendizagens.			X
<b>VI – O ritmo da aula é adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VI.1</b> - Os alunos dispõem de tempo suficiente para se envolverem nas tarefas e praticarem novas capacidades.			X
<b>VI.2</b> - Depois de cada pergunta, a professora atribui tempo suficiente para que todos os alunos possam pensar nas respostas.			X
<b>VII – Análise/verificação do progresso dos alunos</b>	<b>Nada evidente</b>	<b>Algo evidente</b>	<b>Bem evidente</b>
<b>VII.1</b> – A professora monitoriza os trabalhos dos alunos.			X
<b>VII.2</b> - É feita a correção/verificação das atividades realizadas.			X
<b>VII.3</b> - A professora disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.			X
<b>VII.4</b> - A professora recolhe e avalia evidências do progresso dos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem.			X
<b>VII.5</b> - É promovida a reflexão e autoavaliação dos alunos sobre as suas aprendizagens.		X	
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b>			

## E. Coadjuvação

III – Ação da professora coadjuvante na aula	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é planeada com a professora titular.			X
2 – A professora titular e coadjuvante mostram bom entendimento e boa dinâmica de trabalho em sala de aula.			X
3 – A estratégia de trabalho da professora coadjuvante é ajustada às necessidades dos alunos na aula.			X
4 – A professora coadjuvante mostra grande disponibilidade no auxílio aos alunos.			X
5 – A professora coadjuvante foca a sua ação num <b>grupo específico</b> de alunos.			X
6 – A professora coadjuvante auxilia <b>todos</b> os alunos que solicitam a sua ajuda.			X
7 – A professora coadjuvante colabora com a professora titular na exposição de conteúdos.			X
<b>Outros registos de Interesse (opcional):</b> Nota: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relativamente aos itens 5 e 6 – a professora coadjuvante auxilia os alunos que solicitam a sua ajuda, mas dá especial apoio aos alunos com mais dificuldades.</li> </ul>			

## Outras Considerações

### Questões orientadoras:

- O que me chamou particularmente à atenção na aula?
- Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?
- Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

### Comportamento das docentes no processo de supervisão

- As docentes agiram de forma natural e espontânea no decurso da aula observada. - *Sim*
- As docentes refletiram sobre a sua prática letiva. – *Sim (no que concerne a aspetos protagonizados na aula observada)*
- As docentes aceitaram sugestões de melhoria, propostas pelo observador. – *Não houve. Foi feita uma breve reflexão final sobre o processo de acompanhamento do trabalho das docentes.*
- As docentes propuseram sugestões de melhoria. – *Não*
- As docentes implementaram sugestões de melhoria propostas. – *Sim (SM1, SM3, SM4, SM8, SM10, SM11, SM12, SM16, SM19 e SM21)*
- As docentes informaram o observador sobre o modo como planearam a aula – *Sim. Mediante entrega de plano de aula e nos momentos que antecederam a aula.*
- As docentes evidenciaram trabalho de colaboração entre si. – *Sim, quer no decurso da aula, quer no trabalho de preparação para a mesma.*
- As docentes mostraram-se colaborantes com o observador. – *Sim.*

## Reflexão final conjunta

### Sumário da aula:

Aula teórico-prática na qual se resumiram algumas noções teóricas lecionadas na aula anterior, sobre critérios de semelhança de triângulos, e se resolveram exercícios de aplicação de uma ficha de trabalho.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

A aula decorreu de forma bastante satisfatória.

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Bom controlo do comportamento dos alunos – bom resultado do trabalho conjunto entre professora titular e professora coadjuvante;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Empatia que os alunos demonstram para com as docentes.

#### 2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos

- Esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula;
- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, pela paciência demonstrada pela professora titular, aquando da ida ao quadro do aluno AV (o qual parece evidenciar lacunas graves no domínio das ferramentas básicas da disciplina, falta de atenção, de estudo e alguma falta de maturidade);
- Postura da professora titular – muito esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Bom envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões colocadas;
- Distribuição de ficha com breve resumo teórico e exercícios de aplicação simples, muito focados – revela-se um bom auxílio para a compreensão dos assuntos da aula.

#### 3 – Gestão do processo de coadjuvação

- Boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos alunos, puxando os mesmos para as tarefas da aula;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração e dos alunos indisciplinados.

### Reflexão final (última aula observada)

Nas sessões observadas, os alunos demonstraram, de um modo geral, empenho, interesse e boa atitude no decurso das aulas. O trabalho pedagógico e de coadjuvação denotou uma otimização crescente, com *feedback* que me pareceu positivo por parte dos alunos os quais, de um modo geral, pareceram mostrar-se recetivos para a aprendizagem e, salvo algumas exceções, mais disponíveis para a disciplina.

Atendendo ao trabalho desenvolvido, é expectável uma melhoria dos resultados escolares, apesar de se verificar que o desenvolvimento de trabalho individual e autónomo dos alunos se avizinha uma tarefa de paciência e **a longo prazo**, que deverá também ser estimulado, de forma persistente, não só na Matemática, mas em todas as disciplinas e em casa pelos Encarregados de Educação.

A coadjuvação em sala de aula revela-se, assim, uma boa estratégia no trabalho com estes alunos, devendo ser realizada sempre de forma planeada (ou planificada) e focalizada nas necessidades e dificuldades dos discentes.



## APÊNDICE 4 – NOTAS DE CAMPO

---

- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 1 (AO1)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 2 (AO2)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 3 (AO3)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 4 (AO4)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 5 (AO5)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 6 (AO6)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 7 (AO7)
- NOTAS DE CAMPO - AULA OBSERVADA 8 (AO8)

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer, logo após a entrevista à docente P2.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico, no dia 04 de abril de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar; estratégias de diferenciação previstas, juntamente com as quais foram identificados os alunos que carecem de maior acompanhamento na aula.

A docente P1 referiu que a aula seria essencialmente prática, como é costume nas aulas coadjuvadas.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem problemas utilizando equações, cabendo aos mesmos propor essa mesma resolução, com base nos conhecimentos adquiridos na aula teórica e com a ajuda das docentes titular e coadjuvante.

No final, pretendia-se, também, que os alunos fizessem a correção dos problemas no quadro, explicando os seus raciocínios.

A estratégia visa o desenvolvimento de trabalho autónomo pelos alunos, assim como a consolidação dos seus conhecimentos sobre a matéria dada.

As docentes referiram que, apesar das grandes dificuldades que os alunos denotam, têm reagido bem, de um modo geral, a esta matéria.

Referiram também que o comportamento dos alunos está muito melhor, relativamente ao primeiro período, tendo sido uma luta árdua para que tal seja assim.

As professoras discutiram pequenos pormenores sobre os problemas a colocar, referindo dificuldades que este ou aquele problema dará mais trabalho.

As docentes demonstraram empatia e grande envolvimento no trabalho de acompanhamento da turma.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P1


















Professora Coadjuvante (PC): P2

Início da aula: 11:30h



Turma: 7ªA

Nº alunos: 20 (12 rapazes e 8 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala 41:

				Professora
Vazia	 	 	 	
MA	 	 	 	
Vazia	Vazia 	Vazia	 	
VC	Vazia	Observador	 	
		LT	Vazia	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
 	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: OBS

Powerpoint: ppt

**NOTA:** As inferências estão a azul no texto.

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

A PT abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos. A PC encaminhava os alunos para os seus lugares e assegurava-se que se sentavam e se preparavam para iniciar a aula, preparando o seu material.

Enquanto os alunos ainda se encontravam a preparar os seus materiais, a PT foi escrevendo o sumário no quadro. *Neste momento havia alguma agitação natural, pois era o início da aula.*

O sumário foi o seguinte:

Lição nº95	dia 05/04/2016
------------	----------------

Sumário: Resolução de problemas utilizando equações.
--

A PC foi ajudando a colocar os alunos em trabalho.

A PT começou por verificar, por fila, se os alunos tinham feito os TPC, perguntando quem não tinha feito. Alguns alunos levantaram o braço, referindo que não tinham feito. Parecia que já esperavam este controlo por parte da PT e foram respondendo com naturalidade. O nº de alunos a não fazer foi razoável. A PT foi registando nos seus apontamentos, sem verificar no lugar (confiando nos que referiam que tinham feito).

Demorou pouco tempo neste controlo.

O assunto da aula relacionava-se com os TPC. A PT foi dizendo que esta aula ia no seguimento da anterior.

Na sala os alunos mais problemáticos encontravam-se sozinhos nas carteiras e um pouco afastados uns dos outros, *o que no final se verificou uma boa estratégia pois minimizou as interferências e distrações entre eles.*

A PT deu, então, instruções para começar o assunto da aula: “Abram o livro na página 28...”

Indicou aos alunos para começarem a resolver um dos problemas que daí constava e perguntou:

PT: O que devemos fazer perante um problema? Como procedemos?

AA: devemos compreendê-lo...

PT: E depois, o que fazemos?

PT: Fazemos a leitura para determinar...

AA: ...a incógnita.

Os alunos iam colaborando com a PT, respondendo às suas solicitações.

Os alunos deram continuidade à resolução do problema proposto, com a PT a interpelá-los de forma persistente.

O ambiente na sala de aula era calmo.

Na resolução deste problema deu a vez ao aluno AV (que tinha iniciado a resolução na aula anterior) para o resolver nesta aula.

Outro aluno (MA) começou a responder na vez do AV, sem que tal lhe fosse solicitado, ao que a PT imediatamente lhe disse: “É o AV a responder”.

Entretanto, o AV não conseguiu responder às questões do problema pelo que a PT deu lugar ao MA para responder. O aluno respondeu corretamente às questões.

Nesse momento, a PC, que se encontrava a percorrer a sala de carteira em carteira para auxiliar os alunos com mais dificuldades na resolução do problema, dirigiu-se ao AV para o ajudar na compreensão do mesmo e a orientá-lo para a resolução.

A PC ia de lugar em lugar auxiliando os alunos com dificuldades, sem interferir de forma perturbadora com o trabalho da PT, mas sim ajudando-a.

A PT foi prosseguindo com a explicação do problema em causa e chamou o AV para ir ao quadro para resolver aí o problema (o aluno entretanto já tinha compreendido o mesmo).

Um aluno disse:

A: Professora, eu fiz de outra forma.

PT: Muito bem! Já vamos ver a forma como resolveste.

A PT foi dando a oportunidade a todos os alunos para intervirem, dando sempre incentivo.

A PC dava apoio constante aos alunos.

Ainda relativamente ao mesmo exercício, a PT ia colocando questões. Os alunos iam respondendo. Entretanto vários alunos iam pedindo para ir ao quadro para resolver o próximo exercício.

A PT deu tempo a todos os alunos para registarem a resolução que estava no quadro e foi perguntando:

PT: Compreenderam? Podemos avançar?

PT. Próximo problema.

A PT perguntou a um aluno:

PT: Como é que pensou o problema? Qual é a incógnita? O que representa a incógnita?

Desafiou os restantes alunos a refletir e a interpretar o problema.

Incitou os alunos a resolver o problema dando-lhes pequenas pistas de resolução.

Esquematizou o problema no quadro. Durante esta exposição, os alunos foram dando a sua opinião sobre a resolução do mesmo. Participavam com entusiasmo.

Entretanto, a professora coadjuvante ia auxiliando os que tinham mais dificuldades.

O aluno DF, ia dizendo que tinha resolvido o problema de uma forma diferente daquela que estava a ser esquematizada. A PT atendeu à observação do aluno, analisando a sua resolução. Deu indicação que a resolução estava correta e felicitou o aluno ("muito bem!")

A PT indicou um aluno para ir ao quadro fazer (escrever) a resolução do problema.

Nesse momento, outro aluno disse:

A: Professora deixe-me resolver a mim...

A PT deu prioridade ao aluno que tinha indicado inicialmente. *(Era respeitada a vez de cada aluno responder ou intervir. A PT impunha de forma natural este procedimento, com clareza e de forma assertiva – ao que os alunos acatavam sem reclamar).*

Outro aluno disse:

A: Professora, posso ir fazer o próximo problema?

PT: Já vamos ver.

Um aluno, entretanto, tentava entrar em diálogo com outro. A PT ao aperceber-se disse:

PT: O que se passa MA?

O aluno parou imediatamente a tentativa de distração e voltou ao trabalho.

Foi dado tempo aos alunos para resolverem a equação com que se trabalhava.

O ambiente de aula continuava tranquilo.

A PC estava sempre a auxiliar, percorrendo toda a sala, de aluno em aluno, tirando dúvidas.

A PT ia dizendo: A resolução que está no quadro é só para confirmar com a do caderno, não para copiar.

Dirigiu-se a um aluno:

PT: LT, o que estamos a fazer? Estamos de férias?

O aluno estava um pouco parado.

A aula continuou, estando as duas professoras, nesta fase, a dar apoio individual aos alunos na resolução do problema.

*A PT e a PC manifestavam boa sintonia de trabalho e alguma rotina neste tipo de aula.*

Todas as situações de alguma distração ou tentativa de criar alguma perturbação eram imediatamente "cortadas" pela PT.

Às questões que a PT ia colocando à turma, os alunos iam dando resposta.

Concluído o problema, a PT projetou uma apresentação em ppt, no qual expunha estratégias de resolução de problemas. Explicou com detalhe.

Os alunos ouviram atentamente.

Seguidamente projetou no quadro um problema para os alunos resolverem.

Pediu, a um aluno para ler diretamente o problema a partir do slide de projeção e, logo de seguida, dirigiu-se à turma dizendo:

PT: Dedos no ar para quem souber escrever a equação do problema.

O problema era de escolha múltipla, com quatro hipóteses de resposta.

Gerou-se discussão por entre os alunos sobre qual seria a resposta correta. Iam debatendo, alguns de forma entusiasmada, querendo indicar os motivos das suas escolhas.

A professora pediu aos alunos para resolverem a correspondente equação para confirmarem a resposta.

Alguns alunos mostravam grande entusiasmo na resolução do problema. Outros porém, tinham uma postura mais discreta. Era sobre estes que a PC estava a dirigir a sua ação.

Vários alunos pediram para ir ao quadro fazer a resolução.

O problema gerou bastante entusiasmo nos alunos.

Durante a resolução, a PT foi sempre fazendo questões. Porque é que se faz isto... por que é que se faz aquilo...

Nos vários problemas resolvidos, a PT fez sempre questão de no final comprovar as soluções e interpretar os resultados.

Neste momento eram 12 h.

A PT projetou novo problema.

*Os problemas surgiam como uma espécie de desafio.*



Os alunos mais entusiasmados queriam responder de imediato e por vezes faziam-no em simultâneo. A PT não permitia esse tipo de intervenção e manifestava-se.

A PT pediu ao aluno VC para dar resposta ao problema. Entretanto o aluno MA tentava responder na vez do VC ao que a PT o repreendeu. O aluno pareceu ficar um pouco incomodado.

Os alunos mais problemáticos da turma, mostravam-se empenhados no assunto da aula.

Finalizando o problema, a PT deu indicação aos alunos para resolverem os exercícios do manual, nas páginas 29 (questão 17) e 30 (questões 2 e 3).

Nesse momento, as duas professoras começaram a dar apoio de forma individual aos alunos à medida que estes iam resolvendo os exercícios.

Um aluno disse:

A: Professora, pode ajudar-me?

PT: Posso.

Dirigiu-se ao aluno para o esclarecer.

A PC ia prestando ajuda na compreensão dos exercícios aos alunos que a solicitavam.

As professoras verificavam se todos os alunos estavam a trabalhar. [Pareciam manter o seu olhar atento sobre a turma, embora estivessem a prestar um apoio mais individualizado.](#)

A PT não dava hipóteses às distrações, chamando a atenção sempre que algum tipo de comportamento não correspondia.

As duas professoras foram dando apoio aos alunos que o solicitavam, para a resolução dos exercícios.

[Alguns alunos trabalhavam em pares – algo que as professoras foram promovendo.](#)

Apenas era dada autorização aos alunos para fazer os exercícios no quadro depois de terem feito no lugar.

À medida que a aula decorria e se ia aproximando do final, os alunos iam mostrando uma agitação crescente, mas controlada e sem perturbações do normal funcionamento da aula.

As duas professoras continuaram a prestar ajuda aos alunos na resolução dos exercícios, proporcionando um ensino mais individualizado.

Os comportamentos mais agitados eram imediatamente “cortados” pela PT.

As professoras conseguiram manter os alunos sempre ocupados com o assunto da aula.

A campainha tocou para o fim da aula.

A tarefa não ficou concluída, sendo deixada para a próxima aula.

Os alunos foram arrumando e foi-lhes dada autorização de saída.

### **Algumas impressões no final da aula**

- As professoras fizeram uma boa gestão do comportamento dos alunos; Quer PT, quer PC, parecem ter um bom conhecimento sobre o perfil dos discentes.
- A aula evidenciou um bom entendimento entre PT e PC, as quais parecem rotinadas no trabalho de coadjuvação.
- A ação das duas professoras na aula evidencia um trabalho prévio de preparação da mesma.
- Discretamente, a minha presença (observador) parecia não incomodar ou afetar o trabalho das duas professoras. Não mostraram qualquer tipo de nervosismo ou embaraço - era quase como se eu lá não estivesse - apesar de ter permanecido o tempo todo a escrever e a observar o que se passava à minha volta. As docentes desenvolveram a aula com naturalidade - o que denota um certo hábito à presença de outros professores nas suas aulas.
- Não se registaram incidentes ou atitudes incorretas da parte dos alunos. Pelo contrário, estes mantiveram uma postura de educação e de trabalho, embora a turma seja conhecida pelo seu mau comportamento e aproveitamento. Talvez a minha presença tenha suscitado essa postura nos alunos.
- A aula foi bem conseguida embora não se tenha concluído o último problema proposto (relativamente a este aspeto, não havia um número determinado de exercícios para resolver na aula, pretendendo-se fazer o maior número possível).

### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

## Apreciação global da aula

Aula bem conseguida, tendo decorrido de forma bastante satisfatória.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte das professoras (em especial por parte da professora titular).
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- A professora titular reagiu eficazmente às distrações dos alunos, impedindo conversas paralelas, barulho, comportamentos e posturas incorretas.
- O ambiente de aula foi tranquilo.
- Os alunos mostraram-se respeitadores e cumpridores das normas de conduta em sala de aula.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.

#### 2 – Gestão do processo de coadjuvação

- Verificou-se uma boa dinâmica de trabalho entre professora titular (pt) e professora coadjuvante (pc), constatando-se bom entendimento sobre as funções que cada uma desempenha e sobre como intervir.
- Ação da pc - sempre na disposição de prestar auxílio aos alunos com mais dificuldades, movimentando-se pela sala de aula, do início ao final da mesma, sem interferir no espaço de ação da pt, mas por outro lado, complementando o trabalho da mesma.
- Ação de incentivo da pc, encorajando os alunos para a resolução dos problemas, esclarecendo sem, no entanto, dar as soluções para os mesmos.

#### 3 – Desenvolvimento de trabalho autónomo

- Incentivo à resolução dos problemas propostos, com reforço positivo.
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.
- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Forma de colocar os problemas – como se um desafio se tratasse.
- Os exercícios propostos faziam uma clara ligação com situações do dia-a-dia.
- Os alunos mostraram empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

### Sugestões de melhoria propostas:

**SM1 - Divulgação dos objetivos da aula aos alunos** – Sugere-se que a professora enuncie os objetivos de forma clara no início da aula.

**SM2 - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula** – Sugere-se que no final da aula, a professora verifique se os objetivos enunciados no início foram cumpridos, mediante avaliação das aprendizagens dos alunos, através de um exercício ou pequena questão de aula, de preferência atrativo (motivador e o mais parecido com os jogos de que os alunos tanto gostam).

**SM3 - Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem** - Se o feedback for emitido de modo adequado, funciona como forma de reconhecimento, o que deverá motivar o aluno a fazer mais e melhor.

**SM4 - Utilizar estratégias diferenciadas estimulando a autonomia dos alunos.**

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer, logo após a entrevista inicial à docente P1.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 11 de abril de 2016, assim como alguns dos aspetos ocorridos na aula anterior.

Do plano de aula apresentado constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar; estratégias de diferenciação previstas, juntamente com as quais foram identificados os alunos que carecem de maior acompanhamento na aula.

As docentes enviaram também, por e-mail, os recursos a utilizar na aula – tarefa resumo, com conceitos essenciais.

A docente P1 referiu que na aula haveria lugar a uma breve abordagem teórica, embora a aula fosse essencialmente prática.

Na aula pretendia-se que os alunos compreendessem as noções de linha poligonal, polígono, polígono convexo e polígono côncavo, aplicando os conhecimentos em exercícios práticos.

A estratégia visava estimular a organização do trabalho na aula, assim como a consolidação dos conhecimentos sobre a matéria dada, mediante reforço com ficha e resumo.

Foram debatidos alguns aspetos relacionados com a aula anterior.

As professoras discutiram pequenos pormenores sobre o conteúdo a lecionar e alterações nos exercícios propostos.

As docentes demonstraram empatia e envolvimento no trabalho de preparação da aula.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P1


















Professora Coadjuvante (PC): P2

Início da aula: 11:30h



Turma: 7ªA

Nº alunos: 18 (10 rapazes e 8 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala 41:

				Professora
Vazia	 	 	 	
MA	 	 	 	
Vazia	Vazia 	Vazia	 	
Vazia	Observador	Vazia	 	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
 	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: OBS

Powerpoint: ppt

**NOTA:** As inferências estão a azul no texto.

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

A PT abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos. A PC encaminhava os alunos para os seus lugares e assegurava-se que se sentavam e se preparavam para iniciar a aula, preparando o seu material.

Enquanto os alunos ainda se encontravam a preparar os seus materiais, a PT foi escrevendo o sumário no quadro. Neste momento havia alguma agitação natural, pois era o início da aula.

Estavam a faltar os alunos LT e VC, pois encontravam-se a cumprir 5 dias de suspensão devido a problemas de ordem disciplinar.

O aluno MA chegou atrasado, tendo a professora autorizado a sua entrada.

O sumário foi o seguinte:

Lição nº100	dia 12/04/2016
-------------	----------------

Sumário: Polígonos: linha poligonal, polígonos convexos e côncavos.
---

A PT deu a conhecer os objetivos da aula aos alunos (utilizando a sugestão dada, depois do *feedback* do investigador, relativamente à aula anterior).

A PT ligou o projetor de vídeo, projetando uma ficha de trabalho no quadro.

Os alunos tinham uma cópia impressa dessa mesma ficha.

PT: podemos começar? CT, lê a primeira questão...

A aluna leu a questão e após, a PT começou a dar uma breve explicação do exercício e também sobre o conteúdo relacionado (linha poligonal).

Logo de seguida fez a seguinte pergunta: «O que é uma linha poligonal?»

[O assunto havia já sido abordado na aula anterior. Tratava-se de consolidá-lo.](#)

Um aluno respondeu.

A PT foi colocando mais questões relacionadas com as figuras que eram projetadas no quadro.

Os alunos foram respondendo e realizando a atividade 1 da ficha.

O ambiente da sala de aula era calmo.

A PC ia esclarecendo os alunos que, aparentemente, apresentavam mais dificuldades.

Alguns alunos iam colocando dúvidas – a PC e a PT iam esclarecendo.

A PT colocou uma questão aos alunos ([não consegui registar a questão](#)). Estes foram levantando o braço para responder (não todos, alguns). A PT deu prioridade a um aluno para responder.

A PC continuava a dar ajuda aos alunos – aos que a solicitavam e aos que ela considerava que precisavam da mesma. ([A PC nem sempre atendia os que levantavam o braço a solicitá-la – parecia que havia prioridades – os alunos com mais dificuldades](#)).

Com auxílio da PT, a qual ia dando algumas pistas sobre as questões colocadas na ficha de trabalho, os alunos iam chegando às respostas.

Colocou nova questão à aluna CT, dando-lhe possibilidade de intervir na resposta a uma questão. Outros alunos tentavam responder por ela. A PT de forma assertiva, foi dizendo: «É a CT», impedindo que os restantes falassem. Resultou.

A PT continuou a questionar os alunos, ao que estes iam respondendo.

[O questionamento é usado frequentemente pela professora. Coloca os alunos a refletir sobre o assunto da aula e a utilizar os seus conhecimentos. É também uma forma de obter feedback dos alunos sobre a sua compreensão dos conteúdos...](#)

O auxílio por parte da PT, que ia dando pistas para a resolução, foi continuando e os alunos iam conseguindo chegar às respostas corretas.

A ficha parecia estar de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. Todos, mais rapidamente, ou mais lentamente, iam respondendo às questões, manifestando estar a acompanhar o assunto.

A ficha de trabalho apresentava, após cada conjunto de exercícios propostos, uma breve síntese de conteúdos para os alunos passarem para o caderno diário. A PT pedia primeiro para que estes a lessem.

PT: DF, lê a síntese...

PT: mais alto...

O aluno DF leu.

Na leitura da síntese, a PT ia interrompendo para indicar aos alunos que sublinhassem as ideias chave implícitas na definição.

A PT prosseguiu lançando novas questões à turma sobre o exercício seguinte.

Todos pareciam ter entendido as questões e queriam responder (vários ao mesmo tempo).

A aula prosseguiu. Nova questão foi lançada.

Neste caso os alunos mostraram dúvidas e não estavam a compreender a questão formulada.

A PT esclareceu e os alunos foram compreendendo. A PC acompanhou aqueles que tinham mais dúvidas.

PT: agora, abram o livro na página 52. Vamos fazer o exercício 1.

O ambiente era calmo.

A PC continuava a prestar auxílio a alguns alunos.

Um dos alunos não levou o livro para a aula e a PT mandou-o sentar-se junto de outro colega que o tinha.

A PT deu tempo para que todos os alunos realizassem a atividade proposta, no entanto, ia prestando alguns esclarecimentos, quando solicitada por aqueles que tinham dúvidas.

Todos os alunos trabalhavam na tarefa proposta.

Alguns alunos continuavam a pedir ajuda, levantando o braço e chamando a PC ou a PT.

Estas ajudavam.

A PT ia dando algumas indicações no quadro.

Havia, de um modo geral, empenho.

A PT ia dando algumas explicações genéricas, como pistas para a resolução.

A: já fiz “stôra”.

PT: Calma... vamos só dar mais um bocadinho de tempo para todos responderem.

Passados alguns minutos a PT disse: MJB, vai lá ao quadro escrever as respostas.

Entretanto ajudava um outro aluno a compreender o exercício.

A PC continuava a prestar auxílio aos alunos com mais dificuldades.

Todos estavam a trabalhar.

A PT ajudou a turma toda a uma compreensão final do exercício proposto, esclarecendo oralmente todos. Depois virou-se para o quadro.

PT: vamos só ver se a MJB respondeu bem...

PT. Muito bem MJB.

Logo de seguida, outro aluno – MA – foi convidado a ir ao quadro por apresentar uma forma alternativa de resolução para um dos exercícios propostos.

Terminado o exercício, a PT disse: Dúvidas?

PT: Vamos só confirmar...

A PT reforçou o conteúdo, de modo a que todos ficassem com uma ideia clara do assunto exposto.

Continuava a haver empenho por parte dos alunos.

A PT fez uma questão (que não consegui registar) a um dos alunos, o qual não estava a conseguir responder. A PT tentou esclarecê-lo, mas o aluno continuava com a dúvida.

A PC interveio para o auxiliar na compreensão da questão, tentando uma abordagem diferente. O aluno parecia não estar inteiramente esclarecido.

A PT insistiu, utilizando agora o quadro, para expor a sua explicação. O aluno mostrou expressão de entendimento, afirmando que estava esclarecido.

A situação decorreu de forma espontânea, tendo-se envolvido as duas professoras no esclarecimento ao aluno. A PC utilizou uma explicação diferente, alternativa, para ajudar o aluno. Resultou.

Seguidamente, a PT prosseguiu, dando a definição de polígono. Pediu a um aluno para ler a definição que estava escrita na ficha de trabalho.

PT: Lê GF.

O aluno GF leu.

Parece que todos os alunos ficam atentos quando um colega lê (ou lhe é pedido para lêr em voz alta)...

A PT deu uma explicação mais detalhada e logo a seguir fez uma questão (que estava no livro). Um aluno deu a resposta.

Os alunos continuavam a acompanhar as explicações e estando atentos aos assuntos da aula.

A PC intervinha, pontualmente, ajudando na compreensão, realizando um trabalho mais individualizado.

PT: Quero que escrevam esta definição no vosso caderno e sublinhem: “linha poligonal fechada simples”.

O ambiente permanecia calmo.

A PT deixava claras as definições de polígono e de linha poligonal fechada simples.

Os conteúdos eram de fácil compreensão e acessíveis para todos. As explicações eram geridas a um ritmo que permitia a todos a compreensão dos conteúdos expostos.

A PC ia verificando se todos os alunos passavam.

Até este momento, observava-se que as tarefas eram simples e os alunos aderiam. O trabalho estava orientado e os alunos acatavam e trabalhavam sem se dispersarem ou distraírem.

PT: Agora, de acordo com esta definição, vamos identificar os polígonos simples. Vamos abrir o livro na página 55. BF, vamos ler a pergunta e identificar os polígonos simples de acordo com a definição dada. Entretanto, um aluno pediu à PT para ir lá fora, pois estava a sentir-se mal. Foi-lhe dada autorização, de forma discreta, de tal modo que não houve questionamento ou observações sobre este aspeto por parte dos outros alunos, os quais continuaram nas tarefas que lhes tinham sido dadas.

Os alunos foram trabalhando, agora em pares, por indicação da PT.

A PT pediu à aluna JN para ler uma questão e para responder.

Neste momento a aula aproximava-se do final.

Começou a sentir-se uma pequena agitação (normal e sem exageros).

A aluna JN ia demonstrando alguma dificuldade em responder à questão levantada, pelo que, quer a PC, quer a PT lhe davam algum auxílio, fazendo abordagens com pequenas diferenças, para que a aluna interpretasse a questão.

A aluna, claramente um caso de estudante com falta de concentração, chegou entretanto à resposta.

Uma pequena agitação fazia-se notar. A PC ajudava no controlo da mesma.

Já na parte final da aula, a PT começou a dar a definição de polígonos côncavos e convexos.

A PC interveio, na ajuda à explicação de polígonos convexos, mostrando outra forma de explicar o conteúdo.

Seguidamente, a PT pediu a um aluno – MA – que estava um pouco mais agitado, para ler a definição.

O aluno em causa, referenciado por ser perturbador e, por vezes, mal comportado, participou de forma correta, denotando boa compreensão sobre o assunto exposto.

Após, passou a dar uma explicação mais detalhada sobre polígonos côncavos e convexos.

A professora concluiu, marcando os TPC.

No final da aula havia alguma agitação (mas nada de muito perturbador).

A PT fez então um breve resumo dos assuntos expostos na aula, referindo novamente as definições de polígono, linha poligonal, polígonos convexos e côncavos.

O assunto da aula ficou basicamente concluído no limite da mesma tendo, entretanto, soado a campainha para a saída.

Os alunos foram arrumando e foi-lhes dada autorização de saída.

Alguns alunos, depois do toque, mantiveram-se sentados, solicitando a PT e a PC para esclarecer pequenas dúvidas.

### Algumas impressões no final da aula

- Aula bem conseguida.
- Uma vez mais denota-se um bom entendimento entre PT e PC, auxiliando-se nas tarefas de aula.
- É perceptível um trabalho prévio e concertado entre as docentes, pois na aula o trabalho de ambas parece complementar-se.
- A estratégia da PT na escolha de um determinado aluno para ler uma questão, parece ter efeito sobre os alunos da turma, pois ficam em silêncio a ouvir.

- A ficha entregue aos alunos, com exercícios e pequenas sínteses dos conteúdos subjacentes denota preocupação pelas docentes em que os alunos compreendam e consolidem as suas aprendizagens.
- Denota-se preocupação em fazer chegar a mensagem aos alunos.
- A preocupação com esclarecimentos e tirar dúvidas é quase constante por parte das duas docentes.
- As docentes abordam diferentes perspetivas para esclarecer os alunos.
- Tirando pequenas distrações ou picardias entre alguns alunos, o comportamento da turma foi bastante satisfatório, atendendo às características da mesma e ao que consta pela escola sobre o que se passa noutras aulas.
- Os alunos estiveram sempre ocupados com as tarefas de aula.
- Uma vez mais, a minha presença pareceu não causar qualquer perturbação ou sinal de inquietude. Denota-se, por parte das professoras, um hábito em relação à circunstância de estarem vários docentes dentro da sua sala de aula.
- As docentes implementaram pelo menos uma das sugestões de melhoria indicadas após a aula anterior, nomeadamente, a divulgação dos objetivos da aula aos alunos.

### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

### **Apreciação global da aula**

Aula bem conseguida, tendo decorrido de forma bastante satisfatória.

### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

#### **1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)**

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte da professora.
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- A professora reagiu eficazmente às distrações dos alunos, impedindo conversas paralelas, barulho, comportamentos e posturas incorretas.
- Ambiente de aula tranquilo.
- Os alunos mostraram-se respeitadores e cumpridores das normas de conduta em sala de aula denotando, no entanto, menos “paciência” para abordagens mais teóricas.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.
- Boa gestão das tarefas da aula, provocando o empenho contínuo dos alunos sobre os assuntos em abordagem.

#### **2 – Desenvolvimento da autonomia**

- Divulgação dos objetivos da aula no início da mesma.
- Insistência nas questões de cariz prático e de resolução de exercícios.
- Incentivo à resolução das questões propostas (reforço positivo).
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.

- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Boa ligação entre a explicação dos conceitos teóricos e os exercícios propostos.
- Forma de colocar os problemas – simplicidade dos exercícios, de modo a que todos pudessem atingir os objetivos propostos.
- Boa adequação dos exercícios propostos relativamente às dificuldades dos alunos (todos foram chegando, mais rápida ou mais lentamente às respostas).
- Os alunos, com algumas exceções, mostraram empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

### **3 – Gestão do processo de coadjuvação**

- Boa dinâmica de trabalho entre pc e pt, constatando-se bom entendimento sobre as funções que cada uma desempenha e sobre como intervir.

Ação da pc, sempre na disposição de prestar auxílio aos alunos com mais dificuldades, movimentando-se pela sala de aula do princípio ao fim e sem interferir diretamente com o trabalho da pt.

### **Sugestões de melhoria propostas:**

#### **2 – Na organização da aula:**

**SM2** - Verificação do cumprimento dos objetivos da aula;

**SM3** - Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem.

**SM5** - Elaboração e utilização de ficha a aplicar aos alunos como forma de verificação das suas aprendizagens e de obtenção de *feedback*, sempre que se verifique pertinente.



## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 18 de abril de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar;

A docente P1 informou sobre o modo como decorreria esta aula. Os alunos com mais dificuldades iriam para outra sala juntamente com a P2, com o objetivo de recuperar conceitos estruturantes e prestar um apoio mais individualizado, realizando abordagens mais simplificadas dos conteúdos. Este é um procedimento habitual e é realizado com mais frequência. No entanto, devido ao facto de estarem a colaborar neste projeto de investigação, apenas é realizado uma vez por mês.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: linha poligonal, polígonos convexos e côncavos, número de diagonais de um polígono, ângulos internos e externos de um polígono.

A estratégia visava a consolidação dos seus conhecimentos sobre a matéria dada e estímulo ao trabalho autónomo, mediante a persistência na resolução de exercícios de aplicação.

Discutiu-se a viabilidade de, numa aula, se aplicar a SM5, apresentada no final da sessão anterior.

As professoras dialogaram sobre os exercícios a aplicar em cada “turno”.

As docentes demonstraram empatia e grande envolvimento no trabalho de acompanhamento da turma.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P1

Professora Coadjuvante (PC): P2

Início da aula: 11:30h

Turma: 7ªA

Nº alunos: 12 (7 rapazes e 5 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:

			Professora
Vazia			
Vazia	Vazia		
Vazia	Observador	Vazia	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: OBS

Powerpoint: ppt

**NOTA:** As inferências estão a azul no texto.

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

Nota: Alguns alunos da turma foram levados para outra sala para ter aula com a PC. Esses alunos são os que apresentam mais dificuldades. Esta estratégia insere-se no projeto de acompanhamento da turma, definida pelo grupo disciplinar, atendendo às graves dificuldades que os alunos apresentam à disciplina. Nesse âmbito, na aula com a PC, os oito alunos dessa aula, serão alvo de um ensino mais individualizado, com abordagens mais simplificadas das atividades da aula de forma que estes mesmos discentes possam atingir os objetivos mínimos relativos aos conteúdos lecionados. A aula é essencialmente prática.

A PT abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos.

Havia apenas 12 alunos na aula (7 rapazes e 5 raparigas). Apenas havia 2 carteiras com dois alunos. Os restantes estavam dispostos 1 por carteira.

A professora escreveu o sumário no quadro:

Lição nº104      dia 12/04/2016

Sumário: Resolução de exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: linha poligonal, polígonos convexos e côncavos, número de diagonais de um polígono, ângulos internos e externos de um polígono.

A PT começou os objetivos da aula.

Fez um resumo da aula anterior.

Havia um pouco de ruído que vinha da sala ao lado.

Colocou uma questão sobre o assunto da aula anterior e solicitou a resposta ao aluno GF.

Outro aluno queria responder, interrompendo a resposta do GF, ao que a PT disse: «vamos deixar o GF responder». O outro aluno calou-se.

O GF não deu a resposta correta e a PT passou a vez ao MA, que queria muito intervir. O aluno respondeu corretamente.

Os alunos iam colaborando com a PT resumindo os conteúdos lecionados na aula anterior.

Por outro lado, quando a PT dava explicações sobre a matéria dada na aula anterior os alunos acompanhavam, com algumas intervenções ou completando as frases que a professora proferia.

A aluna MJB colocou uma dúvida sobre um dos assuntos lecionados e a PT voltou a explicá-lo.

Tratou de esclarecer a aluna e perguntou-lhe no final: «...certo MJB, percebeste?»

A aluna pareceu ter compreendido a explicação, dizendo que sim.

Terminou de fazer o resumo da aula anterior e disse: «vamos praticar no livro (manual), uma vez que já fizemos esta síntese. Depois desta revisão, vamos ver se conseguimos terminar o exercício 31.»

Neste momento o aluno MA, considerado um dos alunos mais perturbadores da turma, mostrava muito empenho e já tinha terminado o exercício proposto.

A PT foi verificar a resolução que ele tinha feito.

*O aluno parece estar muito motivado para a disciplina. Tem vindo a participar ativamente nas aulas e está atento.*

Entretanto, o aluno LT, também considerado um dos mais perturbadores, pediu à PT: «posso sentar-me ao pé do MA?»

PT: Não!

Os alunos terminaram esta tarefa inicial, com resolução do exercício no quadro, para todos verificarem.

A PT atribuiu nova tarefa e começou a prestar ajuda de lugar em lugar, dando apoio individualizado aos que mais o precisavam e solicitavam.

la dando algumas explicações gerais para a turma, de quando-em-vez.

Novamente, um aluno fez a resolução no quadro para verificação por parte dos restantes.

Após a realização desta tarefa, a PT escreveu no quadro o seguinte:

Pág. 109 – ex. 33; pág. 110 – ex. 34, 35 e 36.

Foi de lugar em lugar dando apoio aos alunos, na resolução das atividades propostas.

No canto esquerdo da sala dois alunos partilhavam carteira e encontravam-se um pouco isolados do resto da turma, pelo que falavam um pouco um com o outro. A PT avisou-os: «GF e GB, vamos trabalhar», cortando com as distrações.

MA: Já fiz.

PT: Vais já ao quadro fazer a resolução.

Havia ordem e empenho.

A PT ia atendendo os alunos, conforme estes iam solicitando a sua presença.

Um aluno teve de esperar mais tempo para que a PT o esclarecesse.

Os alunos mostravam empenho pela tarefa proposta.

Alguns alunos faziam o exercício em conjunto. Parecia resultar e a PT autorizava. Havia ordem, disciplina e empenho.

A PT atendia a todas as solicitações. *Parecia aperceber-se bem da motivação que o aluno MA denotava e mandou-o ao quadro para resolver o exercício.*

Um aluno perguntou: «Posso ir fazer a B?»

PT: O MA vai fazer a A e a B.

O aluno desabafou: OOOHHH!

PT: O MA está a ser premiado por ter feito o trabalho de casa.

*Deu estímulo ao aluno.*

Esteve sempre a dar apoio aos alunos, com palavras de motivação «muito bem... bom trabalho... continua assim...»

*A aula estava a decorrer bem e, atendendo ao número menor de alunos dentro da sala, a coadjuvação parecia não fazer falta... a PT dava conta do recado sozinha.*

O MA absorvia muita da atenção da PT, pois estava muito empenhado nas tarefas de aula. A PT dava-lhe *feedback* – “Continua estás a ir bem...”

PT: SR, vai ao quadro fazer a 33.2.

O aluno LT e outro aluno pediram: «Posso fazer a b)? Posso fazer a b)?...»

Insistiam em ir ao quadro. *Mostravam empenho e interesse pela aula.*

A resolução do exercício gerava troca de impressões pelos alunos.

*Estavam empenhados.*

A aluna que estava no quadro resolvia bem o exercício.

Um aluno dizia para outro: «...tenta fazer por ti...»

Os alunos que estavam na coluna de carteiras do canto esquerdo da sala pediam pouco apoio à PT.

Alguns alunos discutiam com a PT a resolução do exercício – mostravam empenho e interesse.

*Questionei-me: empenhados deste modo, como podem tirar maus resultados?*

Após resolução no quadro e verificação, passou-se a novo exercício.

PT: Como se chama um polígono de 9 lados?... está no caderno... vamos lá ver quem é que passou para os apontamentos...

Consultando os apontamentos os alunos responderam à questão.

A aula prosseguiu e os alunos continuavam a realizar o exercício proposto.

A PT solicitou a alguns alunos que se juntassem e pediu que tentassem resolver os exercícios em pares.

LT: Professora, posso ir fazer a B?

PT: ainda não...

PT: MJB, vem ao quadro...

Entretanto a PT continuou a prestar auxílio aos alunos que a solicitavam.

PT: RD, então?

RD: Não sei fazer stôra...

A PT deu-lhe indicações de como resolver. O aluno passou a tentar resolver sozinho.

A PT chamou a atenção ao LT, que parecia entretanto estar a distrair-se.

Enquanto a PT explicava e tirava dúvidas para alguns, os outros começavam a agitar-se um pouco.

Virou-se para o RD, que tinha tido dúvidas. Explicou-lhe o exercício, questionando-o sobre formas de resolução.

Pelas respostas do aluno, facilmente se constata que o RD é um aluno pouco atento e pouco trabalhador...

Os dois alunos do canto esquerdo da sala estavam muito distantes da área de ação privilegiada da PT e afastados dos restantes, o que criava alguma distração em ambos. Os dois alunos deveriam estar separados, ou integrados junto com os outros.

Os alunos iam realizando as atividades, mas agora com alguma agitação. A aula também se aproximava do final.

PT: LT, podes ir ao quadro fazer...

O LT foi ao quadro. Ficou contente pois já andava a pedir para ir ao quadro há algum tempo.

O RD, entretanto, não estava lá muito atento.

MA: Professora, já fiz tudo.

PT: Tudo?!!... Fantástico... fantástico!

O LT, entretanto, no quadro, não se comportava com a seriedade que se esperava, pelo que a PT lhe disse: «Sem brincadeira!!! Quando se está no quadro está a ser-se avaliado, LT...»

O aluno prosseguiu imediatamente com a resolução, de forma ordeira.

A PT interrompe os maus comportamentos ou as agitações com grande assertividade.

PT: Vejam lá se a resolução que o LT fez está correta...

O aluno apercebendo-se de onde tinha errado, começou a corrigir.

MA: O que faço? Não tenho nada para fazer... (O aluno estava sozinho na sua carteira).

PT: Não? Podes ajudar ali o RD que parece estar na praia. (Não trabalhava e acumulava dúvidas).

Colocou o MA, que já tinha feito todos os exercícios, tendo-os compreendido bem, a ajudar o RD.

Ótima estratégia! Bem observado, na minha perspetiva, por parte da professora. Atribuir ao aluno a responsabilidade de auxiliar outro e, ao mesmo tempo, fazendo-o sentir-se útil na aula. É um prémio para o aluno.

Entretanto, os dois alunos do canto esquerdo da sala estavam menos concentrados na aula e falavam um com o outro.

A aula caminhava para o fim e a PT convidou outra aluna para ir ao quadro.

A PT apercebeu-se que os dois alunos do canto esquerdo da sala estavam mais distraídos. Fez-lhes sinal para pararem com a conversa.

O MA tentava ajudar o colega.

LT: Ó professora, tenho-me portado bem nas suas aulas, não tenho?

A PT não respondeu. A questão era despropositada.

Pediu a outro aluno para ir ao quadro resolver o exercício seguinte.

A aula estava mesmo no fim.

Havia alguma agitação.

A maioria dos alunos continuava a trabalhar.

Tocou para a saída.

PT: Quem não fez este último exercício, fica para trabalho de casa.

Autorizou os alunos a saírem.

### Algumas impressões no final da aula

- Aula bem conseguida.
- Com um número reduzido de alunos, tal como se verificou, a professora titular consegue proporcionar um ensino mais individualizado com facilidade. Por outro lado, os comportamentos também se controlam (ou podem controlar) com grande facilidade.
- O reforço positivo funciona muito bem sobre estes alunos. A professora utiliza esse efeito a seu favor, em especial com os alunos mais problemáticos – o que se verifica vantajoso, já que estão mais empenhados na aula e melhor comportados.
- A professora demonstra preocupação em que os alunos compreendam bem os conteúdos e os saibam aplicar nos exercícios propostos.

- Dois alunos estavam um pouco afastados do resto do grupo (turma) na sala, o que, com alguma facilidade, fez com que estivessem menos atentos e mais conversadores. Sentindo-se menos apoiados e sob o olhar menos atento da professora, foram entrando em conversação.
- A professora concede aos alunos tempo necessário para que estes possam realizar as suas tarefas de aula, no entanto, planifica com ambição em relação ao intervalo de tempo da aula. Deverá rever o fator tempo na planificação das suas aulas.

### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidado e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

### **Apreciação global da aula**

Aula bem conseguida.

### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

#### **1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)**

- Bom controlo do comportamento dos alunos por parte da professora.
- Assertividade e cumprimento dos requisitos para um bom ambiente em sala de aula.
- Ambiente de aula tranquilo.
- A professora deu a aula circulando pela sala, olhando em todas as direções e diretamente aos alunos que se lhe dirigiam.
- Boa gestão das tarefas da aula, provocando o empenho contínuo da maioria dos alunos sobre os assuntos em abordagem.
- Estímulo ao trabalho de parceria entre os alunos em algumas situações – alunos mais rápidos na resolução das atividades ajudam os alunos com mais dificuldades - como forma de incutir responsabilidade e como forma de incentivo ao bom desempenho.

#### **2 – Gestão do processo de coadjuvação**

- Não observado, atendendo a que a aula decorreu apenas com a professora titular.

#### **3 – Desenvolvimento da autonomia**

- Divulgação dos objetivos da aula no início da mesma.
- Insistência nas questões de cariz prático e de resolução de exercícios.
- Incentivo à resolução das questões propostas (reforço positivo).
- Incentivo à participação por parte de todos os alunos.
- Clareza no discurso da pt.
- Tempo adequado dado aos alunos para reflexão, compreensão e resolução dos problemas propostos (como forma de incentivo ao trabalho autónomo).
- Forma de colocar os problemas – simplicidade dos exercícios, de modo a que todos pudessem atingir os objetivos propostos.
- Boa adequação dos exercícios propostos relativamente às dificuldades dos alunos (todos foram chegando, mais rápida ou mais lentamente às respostas).
- A maioria dos alunos mostrou empenho e atenção na realização das tarefas propostas.

### **Sugestões de melhoria propostas:**

Persistem aspetos que carecem de melhoria, focados na aula observada anterior.

Embora os aspetos enunciados tenham sido postos em prática no decurso de aulas não observadas, a sua implementação não foi realizada na aula supervisionada, nomeadamente:

#### **1 – Organização da aula:**

- Verificação do cumprimento dos objetivos da aula (mediante avaliação ou autoavaliação dos alunos);
- Dar *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem.

### **Outras sugestões de melhoria:**

**SM6** - Alterar a disposição de alguns alunos na sala de aula. Alguns alunos encontravam-se muito afastados do resto do grupo, parecendo estar menos envolvidos nas atividades da aula, recebendo menos atenção por parte dos docentes, distraíndo-se com mais facilidade.

**SM7** - Em aulas como a que decorreu nesta sessão, na qual a turma foi separada em dois grupos, distribuídos por salas distintas, tendo a professora coadjuvante ficado a acompanhar os alunos com mais dificuldades e a professora titular com o grupo de alunos com menores dificuldades, sugere-se, para o grupo de menores dificuldades, a introdução de exercícios/problemas de grau de complexidade maior, como forma promover o trabalho individual e autónomo, bem como estimular o raciocínio.

**SM8** - Ter em atenção a gestão do tempo de aula.

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 23 de abril de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar.

As docentes enviaram também, por e-mail, os recursos a utilizar na aula – ficha de avaliação de conhecimentos.

A docente P1 referiu que a aula seria essencialmente prática, com aplicação, na parte final, de uma pequena ficha de avaliação de conhecimentos, como forma de obter *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre áreas de figuras planas.

A estratégia visava a consolidação dos conhecimentos dos alunos sobre a matéria dada e obter *feedback* sobre as aprendizagens realizadas sobre o conteúdo em abordagem.

A pertinência da estratégia (aplicação de ficha de avaliação de conhecimentos como forma de obter *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos) foi consensual, tendo-se referido que a ficha seria aplicada no último terço da aula.

Promover-se-ia a correção pelos alunos, entre pares, trocando as fichas uns dos outros para o efeito.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P1

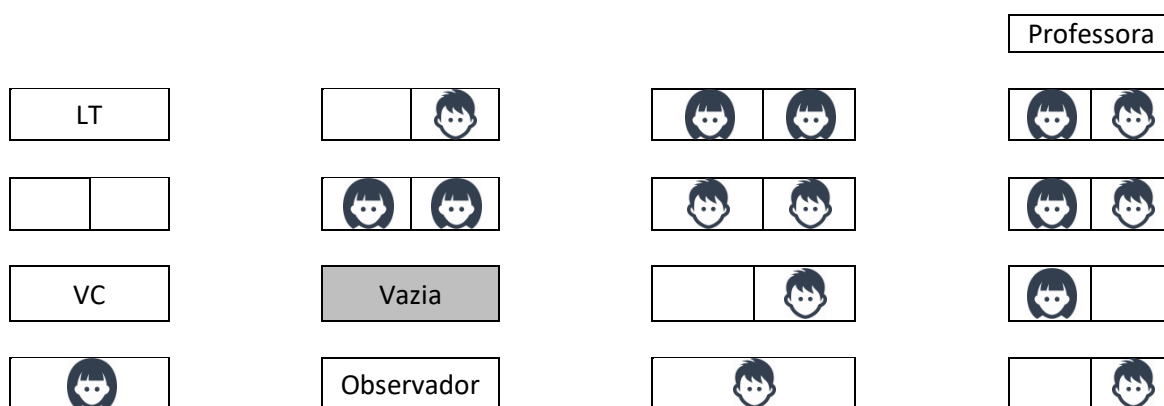
Professora Coadjuvante (PC): P2

Início da aula: 11:31h

Turma: 7<sup>ª</sup>A

Nº alunos: 18 (10 rapazes e 8 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:



Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: OBS

Powerpoint: ppt

## REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

A PT abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos.

Havia apenas 18 alunos na aula (10 rapazes e 8 raparigas).

A professora escreveu o sumário no quadro:

Lição nº107      dia 26/04/2016

Sumário:

- Correção do trabalho de casa.
- Cálculo de áreas de figuras planas.

A aula começou às 11:31h.

Os alunos foram entrando na sala com a ajuda da PC.

A PT escreveu o sumário no quadro.

Hoje a disposição dos alunos pela sala foi diferente.

Alguns alunos chegaram atrasados. A PT deixou-os entrar.

A PT começou por dizer o que ia fazer na aula. Começou por fazer um breve enquadramento do assunto da aula anterior para iniciar a presente aula e enunciou os objetivos desta.

Logo de seguida a este enquadramento inicial, foi colocando questões aos alunos sobre a matéria lecionada na aula anterior.

O aluno VC estava mal sentado na sua cadeira ao que a PT lhe disse: «VC, ponha-se direito.»

O aluno obedeceu.

A PT continuou a questionar os alunos sobre algumas figuras planas que projetava com o videoprojector. Os alunos iam respondendo. A PT pedia «dedos no ar» para a intervenção dos alunos.

[Não queria que todos falassem ao mesmo tempo.](#)

la questionando sobre como se calculavam áreas de losangos, trapézios, quadrados, ...

Entretanto a PC ia dando pequenas ajudas e esclarecimentos a uma aluna que parecia ter algumas dificuldades.

A PT pediu a um aluno para ir ao quadro para calcular a área de uma figura plana relativa a um exercício que havia projetado no quadro.

O aluno resolveu bem enquanto os outros assistiam.

Durante a resolução por parte do aluno, outros queriam intervir, sem que a PT deixasse.

De seguida a PT pediu a outra aluna para ir ao quadro realizar outro exercício: «AN vai ao quadro fazer o próximo»

A AN resolveu bem o exercício no quadro.

PT: AN explica lá esse resultado que obtiveste...

A aluna explicou.

Entretanto a PT advertiu dois alunos que pareciam entrar em conversação: «AN e AV, vamos lá separar esses lugares. Estão a falar um com o outro...»

A PT prosseguiu com o assunto da aula. Fez uma questão à aluna MJB. Vários alunos queriam responder ao que a PT disse: «MJB, só».

A aluna respondeu à questão corretamente. A PT felicitou-a.

PT: Muito bem, vamos lá ao quadro.

[A aluna pareceu ficar contente com o modo como a PT lhe falou e sorriu por ir ao quadro.](#)

Entretanto, o aluno VC estava algo irrequieto e a PT advertiu-o.

Numa carteira mais à frente, o aluno LT também se encontrava irrequieto, virando-se constantemente para o VC e falando de forma algo provocatória com o mesmo.



VC e LT assistiam à aula de matemática após alguns dias de suspensão por maus comportamentos. Este tipo de situação é já recorrente para estes alunos.

A aula prosseguia e a PC ia ajudando alguns alunos de lugar em lugar.

Outro aluno que havia respondido corretamente a uma questão, foi ao quadro.

A aula decorria num dia de Sol e havia algum calor na sala, pelo que se notava alguma agitação e desconforto nos alunos, que pareciam sentir que o ambiente lá fora era agradável.

PT: Agora no exercício 2, vou pedir ao GF para ler.

O GF começou a ler. O exercício estava projetado no quadro.

Enquanto a maioria dos alunos se tentava empenhar nos exercícios da aula, o VC e LT, pontualmente, mantinham as suas trocas de palavras e olhares provocatórios.

Alguns alunos pareciam não acompanhar o novo exercício que a PT propunha, pelo que a PC interveio desenhando no quadro a figura em que o exercício se baseava, tentando ajudar na sua interpretação.

A PT também ajudava os alunos a interpretar o exercício.

A aluna AN referiu que continuava sem perceber o exercício em causa.

PT: Vamos ajudar a AN, que disse que não estava a perceber o exercício.

A PT insistiu numa nova explicação para a aluna e para toda a turma.

Durante a explicação ia questionando os alunos sobre os diferentes aspetos da resolução. Os mesmos iam respondendo às questões, acompanhando a explicação.

Os alunos pareciam agora estar mais calmos e ouviam atentamente a professora.

Havia alguns alunos muito atentos na aula.

Outros, porém, como o VC, pareciam não querer saber.

PT: Percebeu agora, AN? Melhor?

A PC foi ter com a AN insistindo numa nova explicação e confirmando se a aluna havia entendido o exercício.

A PT questionou o aluno MA sobre a questão final.

O aluno LT tentava responder. A PT impediu-o. Este aluno parece ainda não compreender que para intervir há que respeitar os restantes alunos. LT e VC são alunos complicados...

Entretanto, a agitação do aluno VC parecia crescente, tal como a do LT.

As professoras passaram então à aplicação de uma pequena ficha de avaliação de conhecimentos.

A PT informou que naquele momento os alunos iam fazer uma ficha formativa, referindo que podiam consultar as fórmulas.

A ficha tinha três exercícios de aplicação (dois de aplicação direta e um de raciocínio simples).

Havia alguma agitação provocada pelo VC e pelo LT. Os alunos assistiam à sua primeira aula depois de vários dias de suspensão, estavam desenquadrados da aula e não se portavam convenientemente.

Estando a realizar a ficha, alguns alunos manifestavam algumas dificuldades na resolução da mesma, solicitando as PT e PC.

As professoras prestavam apoio a estes alunos – facto que considerei inesperado e inapropriado, uma vez que se tratava de uma ficha que, supostamente, serviria para aferir conhecimentos adquiridos, verificar se as aprendizagens estavam a ser bem-sucedidas e para ter uma perspetiva sobre a evolução do trabalho individual e autónomo dos alunos na disciplina. No entanto, eram visíveis, deste modo, os alunos que denotavam maior falta de autonomia.

Faltavam cerca de 15 minutos para o final da aula.

Alguns alunos levantavam o braço pedindo esclarecimentos.

Interpretei este facto como uma evidência de falta de autonomia desses alunos no que ao assunto em abordagem diz respeito.

Estes alunos pareciam denotar falta de confiança para resolver de forma individual e autónoma os exercícios propostos.

As PT e PC tentavam esclarecer os alunos mais “fracos” e que as solicitavam.

Neste processo, criavam-se espaços para alguns alunos entrarem em pequenas conversas e distrações.

Entretanto, a agitação na sala começava a notar-se cada vez mais, em especial por parte do VC e do LT, que pareciam não estar dispostos a investir a sua atenção e concentração nos exercícios da ficha.

Os alunos que não tinham máquina de calcular (necessária para a resolução de alguns exercícios) pediam emprestada aos colegas. A PT e a PC autorizavam.

A PT referiu: «Têm que trazer as vossas máquinas», mostrando desagrado.

Os alunos pareciam interpretar a ficha como mais uma ficha de exercícios de aula e resolviam-na despreocupadamente, interagindo e trocando impressões uns com os outros, sobre a mesma.

Alguns alunos estavam concentrados a fazer a ficha, outros, porém, pareciam pouco empenhados na mesma.

O VC não fazia nada.

MJB: Stôra venha cá por favor, não estou a perceber nada da questão 3.

As solicitações continuavam. Alguns alunos distraíam-se.

O LT e o TC (o aluno que se sentava na carteira ao lado do LT) distraíam-se e conversavam.

A MJB estava concentrada e tentava realizar os exercícios da ficha.

O VC “estava numa onda” de não fazer nada e de “não querer saber”.

É notório, no seu caso e do LT, que a medida disciplinar sancionatória de suspensão que se lhes aplica de vez-em-quando não surte efeito benéfico sobre estes alunos. Pelo contrário. Os alunos desligam-se das atividades da aula e deixam de se importar com as consequências dos maus comportamentos que protagonizam, desafiando constantemente as regras. Depois quando regressam tentam criar o caos. Outra solução ou outro tipo de medida teria que se pensar para estes alunos.

Neste momento havia muita agitação na sala, em especial, protagonizada pelos dois alunos referidos – VC e LT.

A maioria dos alunos ia trabalhando, mas com alguma agitação e conversa, sem o empenho que se viu noutras aulas.

A ficha parecia não estar a resultar como se pretendia – talvez por não se ter esclarecido sobre o facto de esta ser uma ficha de avaliação (formativa). Tal facto, na minha opinião, motivou uma falta de trabalho individual e autónomo, não estando os alunos a realizar a reflexão ou esforço individual que se pretendia, na resolução dos exercícios. Assim, alguns alunos recorriam à chamada das professoras quando surgiam dúvidas.

Havia, porém, alunos bastante empenhados e que tentavam, de forma individual, resolver a ficha.

As duas professoras continuavam a esclarecer alguns alunos.

Entretanto a PT foi para junto do aluno VC para o “puxar” para a ficha e impedir que este se distraísse.

Outros alunos pediam ajuda. Os pedidos de ajuda sucediam-se.

A aula aproximava-se do final.

MA: Já fiz tudo...

Neste momento, só dois alunos tinham acabado.

A PT trocou as fichas um do outro e disse: «Vamos corrigir a ficha um do outro...»

As PT e PC continuaram a prestar esclarecimentos a alguns alunos. Outros conversavam...

Para esta atividade era requerida mais calma e tranquilidade. A estratégia da PT não foi a melhor ao não explicar devidamente os objetivos desta ficha e o seu caráter de avaliação.

Por fim, a ficha não foi corrigida na própria aula por falta de tempo.

Na planificação das diferentes atividades agendadas não foi tido em consideração o tempo que cada uma requeria. (Também o trabalho de casa não foi corrigido).

A PT disse: Entreguem as fichas. Não esqueçam, coloquem o vosso nome e número. Na próxima aula corrigimos e analisaremos os resultados.

Recolheu as fichas.

A campainha tocou e os alunos entregaram as fichas.

Foi dada ordem de saída.

## Algumas impressões no final da aula

### 1. PONTOS FORTES

- A forma da professora titular questionar os alunos, de modo a atrair a sua atenção para os assuntos da aula;
- O início da aula, em que a professora titular esclareceu os alunos sobre o desenvolvimento da mesma.
- A postura da professora titular – esclarecedora e disponível para as dúvidas dos alunos;
- Empenho demonstrado (em todas as aulas) pelas professoras na recuperação de alunos com muitas dificuldades.
- Abordagem inicial, resumindo os assuntos estudados, com participação por parte da maioria dos alunos.

## 2. ALGUNS ASPETOS QUE PODERÃO SER ALVO DE REFLEXÃO

- **Controlo do comportamento**

Embora seja uma tarefa difícil, atendendo às características da turma (constituída por alunos irrequietos e muito indisciplinados), o objetivo é o de fazer com que o comportamento dos alunos seja um aspeto a não preocupar ou interferir no normal funcionamento da aula, por meio de uma ação concertada pelas duas professoras dentro da sala. Tal aspeto é, certamente, alvo de abordagem pelas professoras antes da aula.

No entanto, na aula do dia 26 de abril o controlo do comportamento não resultou tão eficazmente como nas anteriores, embora a fórmula aplicada pela docente titular tenha sido a mesma (e que tem funcionado muito bem até ao momento).

Apontaria a distribuição dos alunos irrequietos pela sala como um dos fatores de desestabilização. Atendendo a que os alunos VC e LT são perturbadores e estiveram ausentes por suspensão (tendo regressado nesse dia), teria sido vantajoso colocá-los em locais estratégicos, próximos da ação da professora coadjuvante. Na disposição da sala desse dia, não havia nenhuma barreira que quebrasse a comunicação entre os dois alunos, embora estivessem a uma boa distância um do outro. Nestes casos quebrar a comunicação é importante.

Neste âmbito, a professora coadjuvante pode ter um papel fundamental, exercendo controlo sobre os comportamentos e puxando os alunos para os assuntos da aula. No trabalho de coadjuvação, a docente coadjuvante pode fazer a gestão do núcleo de alunos mais irrequietos, exercendo um controlo mais apertado sobre o seu trabalho na aula, deixando os restantes para a professora titular.

A circunstância destes dois alunos (VC e LT) permite, por outro lado, uma reflexão paralela, que se relaciona com o impacto da medida disciplinar sancionatória de suspensão de que foram alvo.

Neste caso, da medida aplicada parece não estar a extrair-se qualquer impacto positivo, bem pelo contrário, tendo sido possível observar nos poucos minutos de aula que os alunos perderam ritmo de trabalho, ganharam desinteresse e desmotivação (se alguma vez existiu).

Questiona-se até que ponto este tipo de medida poderá contribuir para algum acréscimo de maturidade, de responsabilidade ou de mudança de atitude – os alunos visados já são casos recorrentes e não se registam progressos...

- **Coordenação do trabalho da PC e PT.**

Em certos momentos as professoras titular e coadjuvante prestavam ajuda nos mesmos espaços da sala (especialmente aquando da resolução da ficha formativa), fruto de uma solicitação muito forte por parte dos alunos que se dispunham numa mesma zona da sala. Desta forma, criaram-se “espaços de ausência de professor” que permitiam a alguns alunos entrar em pequenas conversas ou distrações.

Uma forma de contornar este aspeto poderá passar por definir zonas de ação, dentro da sala para cada professora, nos momentos em que as duas estiverem a prestar apoio mais individualizado aos alunos.

- **Planificação da aula – gestão do tempo**

A gestão do tempo é um dos quebra-cabeças habituais dos professores. Embora se planifique prevendo o tempo a disponibilizar para cada atividade, os imprevistos surgem com frequência. Considero que, para a resolução da ficha formativa aplicada na aula, poderia ter sido disponibilizado mais tempo – o suficiente para que os alunos a resolvessem e, no final, efetuassem a sua correção.

Em alternativa, a ficha poderia ter sido mais curta, com dois exercícios de trabalho individual (e autónomo), contemplando tempo de resolução e correção.

Não foi posta em prática a estratégia de colocar os alunos a corrigir as fichas uns dos outros – o que, lamentavelmente, não foi possível – por falta de tempo. Teria sido interessante observar o impacto desta estratégia.

- **Ficha Formativa**

Os alunos não interpretaram a ficha formativa como um elemento de avaliação, mas sim como mais um conjunto de exercícios para realizar na aula. Observou-se que muitos alunos iam resolvendo a ficha despreocupadamente, olhando para a resolução do colega do lado, comparando respostas e, em alguns casos, distraíndo-se durante a realização da mesma.

Caso a professora queira utilizar a ficha como um registo formal, indicador da evolução das aprendizagens realizadas no decurso da aula, o seguinte esclarecimento poderá ter mais impacto sobre os alunos: «A ficha é para entregar no final da aula, pois é alvo de avaliação. Podem fazê-la consultando as fórmulas, no entanto é para fazer individualmente e em silêncio».

- **Gestão da Autonomia**

A ficha formativa constitui um elemento de avaliação de conhecimentos mas, para esta turma, pode ser/também um elemento de aferição do grau de autonomia e de trabalho individual dos alunos.

Observou-se, porém, uma solicitação muito grande por parte dos mesmos, pedindo ajuda às professoras titular e coadjuvante para a compreensão dos exercícios – o que indicia que há ainda muito trabalho pela frente, no âmbito da autonomia.

Considero que teria sido vantajoso, durante a realização da ficha, a não prestação de esclarecimentos por parte das docentes, dando lugar à reflexão e ao trabalho individual por parte dos alunos.

No que ao desenvolvimento da autonomia diz respeito deixo a seguinte sugestão:

## **SUGESTÃO**

- Colocar os alunos perante situações de resolução de pequenos problemas, de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula, com alguma frequência – com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos pelos alunos.

## **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

### **Apreciação global da aula**

Aula bem conseguida, mas com aspetos merecedores de reflexão.

#### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

- A forma da professora titular questionar os alunos, de modo a atrair a sua atenção para os assuntos da aula;
- O início da aula, em que a professora titular esclareceu os alunos sobre o desenvolvimento da mesma.
- A postura da professora titular – esclarecedora e disponível para as dúvidas dos alunos.
- Empenho demonstrado pelas professoras na recuperação de alunos com muitas dificuldades.
- Abordagem inicial, resumindo os assuntos estudados, com participação por parte da maioria dos alunos.

- Aplicação de ficha formativa como forma de consolidação de conhecimentos e de obtenção de *feedback* sobre as aprendizagens dos alunos (embora o propósito não tenha sido bem-sucedido).

## REFLEXÕES E SUGESTÕES DE MELHORIA PROPOSTAS

Foi feita uma reflexão e propostas sugestões relativamente aos seguintes aspetos:

1. Controlo do comportamento dos alunos;
2. Coordenação do trabalho entre professora titular e coadjuvante;
3. Gestão de tempo (prevista na planificação de aula);
4. Gestão da autonomia dos alunos;
5. Aplicação da ficha formativa.

### 1. Controlo do comportamento

Atendendo às características da turma (constituída por alunos irrequietos e muito indisciplinados), o controlo do comportamento da mesma resulta numa tarefa difícil. No entanto, as estratégias empregues, neste âmbito, têm-se revelado bastante eficazes.

Nesta aula, porém, foi possível observar alguma irrequietude por parte de alguns alunos, em especial, o VC e o LT.

Atendendo a que os alunos referidos têm um longo historial de maus comportamentos e estiveram ausentes por suspensão (tendo regressado neste dia), reconhece-se que manifestem pouca apetência e motivação para as aulas – talvez advenha daí o seu comportamento mais agitado.

#### Sugestões de melhoria

**SM9** - Colocar os alunos mais irrequietos em locais estratégicos:

- de modo a “cortar” a comunicação entre eles, minimizando a sua interação com os colegas;
- próximos da ação da professora coadjuvante.

**SM10** - No trabalho de coadjuvação, a docente coadjuvante pode fazer a gestão do núcleo de alunos mais irrequietos, exercendo um controlo mais apertado sobre o seu trabalho na aula, deixando os restantes para a professora titular.

### 2. Coordenação do trabalho da professora titular e professora coadjuvante.

Existe uma boa sintonia entre PT e PC.

Em certos momentos verifica-se uma solicitação muito forte por parte dos alunos, os quais chamam as professoras para esclarecimentos ou ajudas. Observa-se uma movimentação intensa por parte das docentes as quais, por vezes, prestam ajuda na mesma zona da sala.

#### Sugestão de melhoria:

**SM11** - Definir zonas de ação, dentro da sala para cada professora, nos momentos em que as duas estiverem a prestar apoio mais individualizado aos alunos.

### 3. Planificação da aula – gestão do tempo

Atendendo a que com a entrada dos alunos para a sala, esperar que estes se sentem nos seus lugares, se organizem e que escrevam o sumário se gasta em média um tempo de cerca de 10 a 12 minutos de aula, restam apenas 38 a 40 minutos para as atividades propostas.

#### Sugestão de melhoria:

**SM12** - Colocar na planificação uma pequena indicação sobre o tempo destinado a cada uma das atividades da aula de modo a permitir uma boa gestão do tempo e de contornar possíveis imprevistos. Por exemplo:

DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	
- corrigir o trabalho proposto para casa (10 min);	- I
- resolver exercícios do manual adotado (10 min);	- F cc
- aplicar a ficha de avaliação de conhecimentos (20 min);	

#### 4. Gestão da Autonomia

##### Sugestão de melhoria:

**SM13** - Colocar os alunos perante situações de resolução de pequenos problemas, de forma individual, mediante a realização de fichas ou questões de aula, com regularidade – com vista ao estímulo do trabalho individual e ao estudo e preparação sistemáticos dos conteúdos pelos alunos.

Por exemplo: aplicação, no final de cada aula, de um exercício, de resolução individual e sem ajudas. A correção poderá ser feita na aula seguinte, pelos próprios alunos com a ajuda da professora, no quadro. O exercício poderá ser do próprio manual, mas entregue numa folha à professora.

#### 5. Ficha Formativa aplicada na aula

A ficha formativa constitui um elemento de avaliação de conhecimentos mas, para esta turma, pode ser/é também um elemento de aferição do grau de autonomia e de trabalho individual dos alunos.

Durante a sua realização observou-se, porém, uma solicitação muito grande por parte dos alunos, pedindo ajuda às professoras titular e coadjuvante para a compreensão dos exercícios – indiciando a falta de autonomia que as docentes reconhecem em muitos alunos da turma.

Por outro lado, os alunos pareciam não estar a interpretar a ficha formativa como um elemento de avaliação, mas sim como mais um conjunto de exercícios para realizar na aula. Muitos alunos pareciam resolver a ficha de forma despreocupada, sem lhe dar a merecida importância.

##### Sugestão de melhoria:

**SM14** - Nas fichas formativas - dar lugar à realização individual, sem prestar qualquer tipo de esclarecimento durante as mesmas – como forma de promover um trabalho de reflexão, por parte dos alunos, sobre os problemas propostos e como forma de aferir sobre a evolução das aprendizagens e do trabalho autónomo dos mesmos, por parte do professor;

**SM15** - Garantir tempo suficiente para completar as tarefas da ficha ou, em alternativa, aplicar um nº reduzido de questões e proceder à sua correção na própria aula (ou na aula seguinte), de modo a permitir o uso da estratégia de correção da ficha pelos próprios alunos.

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 2 de maio de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar; estratégias de diferenciação previstas, juntamente com as quais foram identificados os alunos que carecem de maior acompanhamento na aula.

As docentes enviaram também, por e-mail, os recursos a utilizar na aula – tarefa resumo com conceitos essenciais (uma ficha com breve resumo dos conteúdos e alguns exercícios de aplicação relacionados).

A docente P2 referiu que a aula seria prática.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre os conteúdos lecionados na aula teórica – tabela de frequências, moda e média, de modo a esclarecer dúvidas e consolidar conceitos.

A estratégia visava, essencialmente, a consolidação de conhecimentos sobre a matéria dada e o estímulo ao trabalho autónomo dos alunos.

Denotou-se grande envolvimento entre as docentes, na preparação da aula, atendendo a que P1 assumiu o papel de professora coadjuvante e P2 o papel de titular.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P2











Professora Coadjuvante (PC): P1

Início da aula: 11:34h


Turma: 7ªA

Nº alunos: 20 (12 rapazes e 8 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:

				Professora
				
				
				MA
Observador		VC	LT	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: In

Powerpoint: ppt

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

Notas:

- Hoje a professora titular foi a professora P2 e a coadjuvante a professora P1. Procedeu-se, portanto, a uma troca de papéis.
- As professoras procederam a uma alteração dos lugares dos alunos, talvez atendendo ao comportamento menos correto observado na última aula.

A PC abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos.

A PT escreveu o sumário no quadro:

Lição nº111      dia 03/05/2016

Sumário:

- Correção do trabalho de casa.
- Tabela de frequências. Moda e média.

A aula começou às 11:34h.

Os alunos foram entrando na sala com a ajuda da PC.

A PT escreveu o sumário no quadro.

Dois alunos chegaram atrasados. A PC deixou-os entrar.

A PC ajudava a manter a ordem na sala nos momentos iniciais, enquanto os alunos preparavam o seu material e escreviam o sumário.

A PT divulgou os objetivos da aula, referindo, basicamente aqueles que estão indicados no plano de aula. Fez referência aos conteúdos abordados na aula anterior.

Começou, então, por dizer: «Quem não fez os tpc?»

Para os alunos que não fizeram, a PT foi anotando o número na caderneta do professor e recolhendo as fichas de TPC dos restantes, para avaliação.

De seguida, pediu ao aluno AV para ler o enunciado do exercício do livro que tinha ficado como trabalho de casa.

À medida que o aluno ia lendo, a PT colocava questões à turma sobre a interpretação do exercício.

O aluno MA participava, respondendo às questões colocadas. Outros alunos também participavam.

O aluno LT participou na resolução e respondeu corretamente. A professora deu-lhe *feedback* positivo relativo à sua resposta [e isto pareceu dar ânimo ao aluno](#).

O aluno MA também estava muito participativo.

A PT ia conduzindo os alunos à resolução do problema proposto, através das pistas que disponibilizava.

A PT dava várias sugestões para a resolução do exercício.

O aluno LT estava muito participativo e mostrava vontade de responder a todas as questões que a professora colocava.

A PT continuava a dar pistas sobre como resolver o exercício e questionando os alunos sobre as várias etapas de resolução do mesmo, sem nunca se envolver diretamente na resolução ou na resposta.

No final da resolução, a PT disse: «Temos aqui o exercício feito. Vamos assentar ideias.»

Resumiu as duas formas de resolver o exercício, explicando aos alunos os passos tomados para o conseguir. Os alunos acompanharam as explicações.

PT: Vamos agora fazer uma tarefa. Uma 1ª atividade.

PT: O que vamos trabalhar hoje? Vamos tratar um novo tema, novo capítulo: Tabela de frequências, moda e média...

A PT explicou o assunto que ia falar.



A PT partiu de uma ficha de trabalho para explicar e consolidar aspetos referidos na aula teórica (aula anterior), na qual já tinham feito uma abordagem ao tema. A ficha apresentava um problema e um breve resumo sobre a matéria.

Projetou a ficha no quadro (com o videoprojector). Pediu ao aluno LT para ler.

O aluno começou a ler.

Tentou que os alunos interpretassem o conteúdo lido através de um exemplo do dia-a-dia, dizendo: «Onde é que eu aplico a estatística no dia-a-dia?»

Os alunos foram respondendo:

- No futebol.
- Nas empresas.
- Na meteorologia. A PT respondeu: «Nesse caso não é estatística, mas sim previsão...»
- Na economia.

Era notório que a PT queria fazer uma ligação entre o assunto em abordagem e o dia-a-dia, como forma de mostrar o aspeto prático da matemática e a sua importância para o quotidiano. Já numa aula anterior as docentes tinham utilizado esta estratégia.

A PT foi conduzindo os alunos a refletir sobre o que é amostra, como subconjunto das pessoas de uma população, através de exemplos do dia-a-dia.

A PT (P2) tem um estilo de falar diferente da PC (P1). Fala mais alto e mais rapidamente. Tem um tom mais autoritário.

Os alunos acompanhavam.

A PT relacionou a reflexão que os alunos tinham feito com o exercício da ficha que propunha. Assim, foram identificando no exercício proposto a população e a amostra.

A PT reforçou com explicações o conteúdo do exercício, como forma de consolidar a aprendizagem do assunto em abordagem. Os alunos completaram, a partir destas explicações, um dos exercícios da ficha.

PT: A que me refiro quando pergunto o que é frequência absoluta?

Três alunos levantaram o dedo para responder – os alunos VC, LT e um outro.

A aula decorria com empenho e bom comportamento por parte dos alunos.

A PC dava algum apoio.

O aluno VC, por tradição agitado e mal comportado, estava empenhado e resolvia a ficha concentrado, tal como o MA e o LT.

O aluno MA participava ativamente na aula, mas falava um pouco alto e de forma um pouco agitada, pelo que a PT lhe disse para falar mais baixo.

PT e PC prestavam apoio enquanto os alunos tentavam resolver os exercícios da ficha.

A PC auxiliava alguns alunos, mesmo quando estes não a solicitavam. Atendendo a que, hoje P1 assumia o papel de coadjuvante, sendo na realidade a professora titular da turma, tem um conhecimento mais abrangente das dificuldades de cada um dos alunos.

Enquanto resolviam a ficha, os alunos trocavam impressões o que poderia levar a pensar que havia agitação dentro da sala de aula, no entanto, tal agitação era produto de alguma troca de impressões entre os alunos na resolução dos exercícios propostos.

Alunos tradicionalmente agitados e mal comportados mostravam empenho e motivação na aula.

Às perguntas que a PT ia fazendo, o aluno MA tentava responder primeiro, sem respeitar a sua vez. A PT chamou-o à atenção para este comportamento.

Depois de algum tempo de trabalho individual dos alunos (como forma de estímulo ao trabalho autónomo), a PT começou a corrigir um dos exercícios no quadro.

Muitos alunos pediam para ir ao quadro para resolver a 1ª questão da ficha.

Notava-se entusiasmo, com algum barulho à mistura.

O MA já tinha feito tudo.

PT. Como é que determino a frequência relativa a partir da frequência absoluta? Aluno RD...

O aluno respondeu e a PT reforçou a resposta do aluno, complementando-a com algumas explicações.

A PT ia pedindo a um ou outro aluno para ir ao quadro resolver as questões.

No final de cada resolução, pedia à turma para confirmar os resultados.

Entretanto, a PC ia evitando que os alunos protagonizassem comportamentos incorretos.

A aluna MJB tinha acabado de resolver uma das questões no quadro. A PT disse: «Vamos verificar os resultados da MJB.»

A PT explicava a resolução feita pela aluna MJB como forma de reforço e consolidação do conteúdo que subjazia ao exercício.

VC: Posso ir fazer a próxima?

O aluno não parecia o mesmo da aula anterior, na qual tinha mostrado um comportamento de desinteresse e agitação. Hoje estava interessado e trabalhador!

A PT disse: «Primeiro vai o aluno LT ao quadro, depois o aluno GC e por último o aluno VC.»

Os alunos pareciam estar contentes com a decisão da professora.

A PT tem uma voz muito firme, o que parece suscitar respeito por parte dos alunos.

A PT, à medida que os alunos iam fazendo os exercícios no quadro, reforçava os conhecimentos com explicações.

O aluno LT foi ao quadro e resolveu bem a questão. Esta estratégia parece estar a funcionar, uma vez que parece motivar o aluno para a aula.

O aluno GC também resolveu corretamente a questão no quadro, assim como o aluno VC, ao que a PT lhes deu uma palavra de incentivo – “muito bem... continuar”.

Seguidamente, a PT foi explicando a noção de moda (noção matemática) comparando com o conceito de moda (“fashion”) relacionando os assuntos com situações do dia-a-dia.

O aluno RD foi ao quadro para resolver a última questão.

Os alunos continuavam com empenho e a aula aproximava-se do final.

O aluno na primeira carteira do lado direito à frente, distraía-se um pouco. A PC fez-lhe um sinal de advertência.

A PT acompanhava a resolução que o aluno RD protagonizava no quadro.

A PC, entretanto, auxiliava alguns alunos e verificava se os outros faziam os exercícios propostos.

O aluno MA mostrava-se sempre empenhado.

A PT explicou o que o aluno RD havia feito no quadro, dizendo que tinha feito bem. Expôs, seguidamente, uma forma alternativa de resolver o exercício. Os alunos iam acompanhando.

Alguns alunos mostravam algumas dúvidas sobre a resolução alternativa e a PT esclarecia para toda a turma.

Entretanto, a PC, mostrou algum desagrado pela postura que o aluno MA começava a evidenciar, dizendo-lhe para se virar para a frente.

A PT esclareceu os alunos sobre como fazer o cálculo relativo ao exercício mencionado na máquina de calcular, sem cometer erros.

PT: Agora, manual, página 147, exercício 1.

A PT passava para o último assunto da aula, previsto na planificação, mas já com apenas alguns minutos para o mesmo.

A PT utilizou mais tempo do que o previsto nas duas primeiras tarefas de aula, não restando praticamente tempo para a tarefa final.

A PT deu instruções para a resolução do exercício e os alunos começaram silenciosamente a resolver.

Noutras ocasiões, com o aproximar do fim da aula, os alunos começavam a agitar-se. Hoje estavam mesmo empenhados.

A PC e a PT prestavam apoio.

LT: «Stôra, posso fazer no quadro?»

O aluno insistiu várias vezes com a pergunta.

Outra aluna: «Stôra, ainda não percebo o que é a frequência relativa...». A PC atendeu à aluna, prestando-lhe esclarecimento.

O aluno MA trabalhava mas, fazia-o com alguma agitação.

A PT ia dando algum apoio ao aluno VC, que parecia interessado em resolver o exercício proposto.

Os alunos quando falavam uns com os outros, era sobre a resolução do exercício.

Tocou.

PT: Terminam em casa. O 1 e o 2, está bem?

A aula terminou e os alunos saíram.

### Algumas impressões no final da aula

- Aula bem conseguida no geral.
- Controlo do comportamento dos alunos – bom resultado na forma como as docentes planearam a distribuição dos alunos pelos lugares da sala, a qual funcionou bem.

- Houve boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos alunos, puxando os mesmos para as tarefas da aula.
- Destaque-se o esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula.
- Destaque-se o empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, essencialmente, no envolvimento dos alunos problemáticos da turma (LT, VC, MA, ...) nas tarefas propostas pelas professoras;
- Postura da professora titular – esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Postura da professora coadjuvante – bom trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração e dos alunos indisciplinados.
- A forma da professora titular questionar os alunos – atraindo a atenção dos mesmos para os assuntos da aula, procurando colocá-los a refletir sobre a matéria exposta, procurando exemplos do quotidiano para explicar alguns conteúdos e fazendo a “ponte” com os assuntos transmitidos na aula anterior.
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras.
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões orais formuladas pela professora.

### **REFLEXÃO - Gestão de tempo (planificação de aula);**

Na planificação de aula foi dada indicação do tempo dedicado a cada tarefa. No entanto, atendendo às características da turma e às dificuldades que os alunos apresentam, não foi possível cumprir de forma integral a referida planificação nos 50 minutos disponíveis.

Duas reflexões podem surgir relativamente a esta questão:

- Talvez as expectativas das docentes sejam as de que os alunos apresentem já capacidade para corresponder às solicitações da aula de forma mais rápida e autónoma;
- Talvez a planificação tenha sido um pouco ambiciosa para a capacidade de trabalho individual e autónomo dos alunos.

Em todo o caso, é importante o esforço e persistência das docentes no sentido de estimular o trabalho individual e autónomo por parte dos alunos.

### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

### **Apreciação global da aula**

Aula bem conseguida.

### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

#### **1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)**

- Controlo do comportamento dos alunos – bom resultado na forma como as docentes planearam a distribuição dos alunos pelos lugares da sala, a qual funcionou bem;

- Esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras.

## **2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos**

- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, essencialmente, no envolvimento dos alunos problemáticos da turma (LT, VC, MA, ...) nas tarefas propostas pelas professoras;
- Postura da professora titular – esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Forma da professora titular questionar os alunos – atraindo a atenção dos mesmos para os assuntos da aula, procurando colocá-los a refletir sobre a matéria exposta, procurando exemplos do quotidiano para explicar alguns conteúdos e fazendo a “ponte” com os assuntos transmitidos na aula anterior;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões orais formuladas de forma ativa.

## **3 – Gestão do processo de coadjuvação**

- Boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos mesmos, puxando-os para as tarefas da aula;

Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração, dos alunos indisciplinados e atendendo aos alunos com dúvidas.

### **Sugestões de melhoria propostas:**

**SM16 - Na Gestão de tempo (planificação de aula):** Na planificação de aula foi dada indicação do tempo dedicado a cada tarefa. No entanto, atendendo às características da turma e às dificuldades que os alunos apresentam, não foi possível cumprir de forma integral o plano elaborado para os 50 minutos disponíveis.

Sugere-se ter em consideração este aspeto, essencialmente, na planificação da aula, e também no desenvolvimento das atividades no decurso da mesma.

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 8 de maio de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar; estratégias de diferenciação previstas, juntamente com as quais foram identificados os alunos que carecem de maior acompanhamento na aula.

As docentes enviaram também, por e-mail, os recursos a utilizar na aula – apresentação em ppt do jogo e fichas de respostas para os alunos.

A docente P2 referiu que a aula seria prática, recorrendo, desta vez à resolução de um jogo com a finalidade de avaliar as aprendizagens de forma lúdica.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre os conteúdos lecionados, mediante questões colocadas num jogo, visando uma avaliação das aprendizagens realizadas e, simultaneamente, o esclarecimento de dúvidas e consolidação de conhecimentos, recorrendo a uma estratégia que, habitualmente, é estimulante para os alunos (o jogo).

Houve grande envolvimento das duas docentes na preparação da aula e na elaboração dos materiais para a mesma. A iniciativa partiu, essencialmente, da professora P1 (que é a titular da turma).

## OBSERVAÇÃO DA AULA

Professora Titular (PT): P2
















Professora Coadjuvante (PC): P1

Início da aula: 11:33h



Turma: 7ªA

Nº alunos: 18 (11 rapazes e 7 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:

				Professora
	 			 
	 		 	
			MA	 
Observador		VC	LT 	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
 	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: In

Powerpoint: ppt

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

Notas:

- Professora titular foi a professora P2 e a coadjuvante a professora P1.
- Previamente à aula, as duas professoras acertaram aspetos finais sobre a aula.
- Os alunos vieram entregar-me em mão as autorizações dos respetivos EE para a realização do focus-group. Fizeram-no de forma muito educada. *Fiquei muito bem impressionado, quer com os alunos, quer com a professora que os instruiu a fazer tal (professora P1).*

A PT escreveu o sumário no quadro:

Lição nº115      dia 10/05/2016

Sumário:

- Resolução de exercícios envolvendo as medidas de localização: média, moda e mediana.

A aula começou às 11:33h.

Quando a PT sentiu que os alunos estavam prontos (escreviam o sumário e se preparavam para ouvir) disse: bom dia.

A PT explicou o que se ia passar na aula. Informou sobre os objetivos da aula e de como alcançá-los por meio da realização de um jogo que tinha por base a matéria lecionada nas aulas anteriores. Lembrou os tópicos da matéria que integravam o jogo – média, moda, mediana, tabela de frequências, ...

Explicou como se ia processar o jogo e a dinâmica de aula a implementar.

A PC controlava os comportamentos, no fundo da sala, próxima dos alunos mais problemáticos (VC e LT).

A PT explicou o modo de preenchimento da folha de respostas para o jogo, referindo que os alunos poderiam e teriam que efetuar cálculos no decorrer do mesmo, havendo necessidade de indicar as respostas na respetiva folha.

Os alunos ouviram atentamente.

O jogo consistia em colocar os alunos perante questões (situações) relacionadas com os conteúdos recentemente lecionados, dando várias opções de resposta. As questões foram projetadas no quadro, em slides de ppt. Os alunos tinham uma folha de resposta de escolha múltipla, devendo selecionar e assinalar o item correto. As folhas de resposta foram, no final da aula, recolhidos pela PT, para análise das aprendizagens sobre o capítulo lecionado.

PT: Cada um faz para si. Não é para fazer a pares. É individual.

O jogo tratava sobre o assunto abordado na última semana: média, moda e mediana.

A PT projetou o primeiro exercício. Leu-o em voz alta para os alunos. Deu algum tempo para que estes pudessem refletir sobre a resposta.

Nesta fase, alguns alunos pareciam ainda pouco ligados à atividade e com falta de vontade de participar na mesma, no entanto, todos foram realizando o exercício e colocando a resposta que lhes pareceu correta na folha de respostas.

Projetou a segunda questão e disse: «Aqui precisam de fazer um pequeno cálculo. Usem o caderno para calcular a média.»

Os alunos estavam em silêncio. Liam a questão e tentavam responder.

PT: Façam o cálculo no caderno diário se for preciso.

Alguns alunos usavam a máquina de calcular. Outros, não a tinham e pediam-na emprestada.

PT: RD, não tem calculadora? Pode fazer à mão... não esteja sem fazer nada!

A PT prestou alguma ajuda ao aluno VC na interpretação da pergunta. O aluno parecia estar com algumas dificuldades.

Os alunos repetentes já não se lembravam de como se calculava a média (denotando alguma falta de estudo).

A PT ajudava o aluno MA pois este já não se lembrava de como se fazia.

A PT tem um contacto próximo com os alunos, tocando no ombro do aluno quando o auxilia. Tal procedimento poderá ser interpretado pelo aluno como um sinal de confiança e motivá-lo para a aula.

A PT deu um pouco mais de tempo para a resolução da questão.

As PT e PC, observando que havia um pouco mais de dificuldade nos alunos para responder a esta questão, deram algumas pistas e mais tempo para os mesmos responderem.

Alguns alunos evidenciam falta de estudo.

A PT projetou nova questão. Fez um pequeno esclarecimento para os alunos refletirem de forma mais plena sobre a mesma, explicando o significado de *bimodal*.

Avançou para a próxima questão (Q4).

Assim que era projetada nova questão, fazia-se grande silêncio na sala. Os alunos olhavam para as questões e pareciam refletir sobre as respostas.

A PC mantinha o bom comportamento dos alunos, vigiando.

Questão 5.

Alguns alunos repetentes respondiam às questões, mas com alguma preguiça – típico comportamento de quem não está habituado a fazer um estudo regular e sistemático e se sente numa situação desconfortável quando questionado sobre alguma coisa ou perante uma forma de avaliação.

A PT e a PC iam dando algumas pistas para a resolução da questão.

Os alunos iam fazendo...

O aluno MA agitava-se um pouco. O aluno parecia impaciente e as PC e PT ajudavam a acalmá-lo.

PC: Calma MA.

PT: Já acabaram, ou não?

Entretanto, parecia que todos já tinham acabado...

Passou para a Q6.

Nos gráficos que acompanhavam a questão, as cores eram impercetíveis, devido a um problema no projetor de vídeo. As PT e PC esclareciam.

A aula decorria bem e começava a observar-se um entusiasmo crescente por parte dos alunos pela atividade que se desenvolvia.

Projetou a Q7.

Alguns alunos respondiam em voz alta, embora as PT e PC os repreendessem por tal.

Uma aluna disse: Não digam (a resposta).

Avançou para a Q8.

PT: AV, AV... não pense alto... faça em silêncio. LT e DF, façam individualmente. Não é a pares.

Os alunos pensavam.

Os alunos pareciam agora entrar no espírito do jogo.

VC: Já sei, já sei ... Ó stôra, quando chegarmos às primeiras 10 questões, vamos parar?

PT: Vamos. Para corrigir e para ver se vocês sabem alguma coisa... assim poderemos ver como estão a evoluir neste conteúdo.

MA: Stôra, passe para o próximo...

PT: Já? Posso avançar?

Uma aluna repreendia o seu colega de carteira, que ia dizendo a sua resposta em voz alta: A sério... não digas!

Aluno: Já pode stôra.

MA: Stôra... avance...

PT: Não... espere... o seu colega ainda não terminou...

Avançou então para a Q9

A PT explicou a questão.

VC: Stôra... Diga lá a resposta...

PT: Pense... você é que tem de responder...

Alguns alunos respondiam com entusiasmo.

Rapidamente o tempo parecia passar. Faltavam 15 minutos para o fim da aula.

Na Q9 gerou-se alguma agitação, uma vez que alguns alunos discutiam o modo como se deveria resolver.

A PC ajudava a que os alunos se acalmassem e tentava mantê-los em silêncio o mais possível. Os alunos iam respondendo em voz alta ao que alguns protestavam. [O jogo gerava entusiasmo nos alunos.](#)

PT: Já posso avançar?

Alunos: Ainda não.

Depois de um pequeno compasso de espera, passou-se para a Q10.

MA: Já está stôra.

LT: Ó stôra, posso ir fazer a 7 ao quadro?

PT: Já está? Podemos?... Vou voltar agora ao início e vamos corrigir as primeiras 10 questões. Podem trocar a folha de respostas com o colega do lado e corrigir um do outro. Agora é trabalho a pares. Os alunos trocaram as folhas de resposta.

A PT projetou as respostas no quadro.

Havia agitação na correção.

PT: Vamos parar. Têm que estar com atenção.

A PC controlava os comportamentos.

Os alunos prestavam agora atenção às respostas.

A correção corria bem.

PT: Se houver questões em que vocês erraram muito, fazemos a correção no quadro com as explicações necessárias.

[Os alunos, pelo que se fazia perceber, tinham acertado em muitas das respostas.](#)

A PT perguntou a cada aluno: «Quantas teve erradas?»

PT: VC?

VC: quatro!

PT: Tem que estudar muito...

Fez a mesma pergunta a vários alunos.

PT: Meninos, atingimos o objetivo principal, que era responder às 10 primeiras questões. Agora, o resto do tempo que falta é para continuarmos com o jogo até final da aula, tentando responder ao máximo de questões possível. No final entregam-me a mim ou à professora P1 as vossas folhas de resposta identificadas, ok?

Os alunos mostraram concordância e vontade de prosseguir.

A PT voltou às questões, continuando com o jogo.

[Fiquei com a percepção de que os alunos estavam a gostar do jogo.](#)

Passou-se à Q11.

A PT explicou a questão.

A PC também ajudou na explicação.

Houve um compasso de espera para que os alunos pensassem na resposta.

PT: Já está? Próxima. Q12.

O VC parecia estar a gostar e respondia na sua folha de respostas (dizendo baixinho a resposta que lhe parecia, para si próprio).

PT: Calma... ler bem a questão – dizia para os alunos.

A PT explicou melhor a questão e disse: «É preciso fazer contas... é preciso fazer cálculos.»

PC: Sente-se direitinho VC! [\(Perentória na abordagem à má postura do aluno na sua cadeira\).](#)

Na Q12 os alunos pareciam ter algumas dúvidas.

A PC estava junto dos focos de agitação – próxima do VC e do LT [o que contribuía enormemente para o bom ambiente que se vivia na sala.](#)

A aula aproximava-se do final.

Passou-se à Q13.

Os alunos empenhavam-se nesta questão, pois tinham que fazer um cálculo...

Nota: No jogo, a maioria das questões estavam relacionadas com situações do dia-a-dia.

Dando conta que a aula se aproximava do final, a PT disse:

PT: Pronto, hoje vamos ficar por aqui. A próxima aula será para corrigir a fundo as vossas respostas, tirar dúvidas que tenham ficado e para analisarmos os resultados que obtiveram no jogo, ok?

VC: Eeeee... a sério?...

[Os alunos não tinham dado conta que a aula se aproximava do fim e mostraram muito interesse pelo jogo.](#)

[A aula cativou muito os alunos.](#)

PT: Correu bem?



A maioria dos alunos respondeu afirmativamente, dando sinal de que tinham gostado do jogo.

PT: Conseguiram ter uma noção de como estão os vossos conhecimentos nesta matéria? Quem tem que estudar muito?

Alguns alunos levantaram o braço – cerca de 6 alunos.

PT: Quem sente que está a acompanhar bem a matéria?

Alguns alunos levantaram o braço – mais de 50% da turma.

Tocou.

A PT deu ordem de saída. Os alunos foram entregando a folha de respostas à medida que iam saindo.

PT: Até amanhã.

#### **Algumas impressões no final da aula**

- Estratégia apresentada para a aula – utilização do jogo como ferramenta de motivação para os alunos e de *feedback* sobre as suas aprendizagens quer para as docentes quer para si mesmos – resultou muito bem;
- Boa parceria e dinâmica no trabalho de coadjuvação;
- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e no envolvimento na atividade da aula;
- Bom controlo do comportamento dos alunos;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração, dos alunos indisciplinados e esclarecendo pequenas dúvidas;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na atividade desenvolvida.

**Aula decorreu de forma Excelente!**

#### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidado e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

#### **Apreciação global da aula**

A aula decorreu de forma excelente.

#### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

##### **1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)**

- Bom controlo do comportamento dos alunos;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Praticamente não houve necessidade de repreensões ou chamadas de atenção sobre comportamentos. O ambiente de aula foi calmo. Alguma agitação derivou do entusiasmo dos alunos.

##### **2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos**

- Estratégia apresentada para a aula – utilização do jogo como ferramenta de motivação para os alunos e de *feedback* sobre as suas aprendizagens quer para as docentes quer para si mesmos – resultou muito bem;

- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e no envolvimento na atividade da aula;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na atividade desenvolvida.

**3 – Gestão do processo de coadjuvação**

- Boa parceria e dinâmica no trabalho de coadjuvação;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração, dos alunos indisciplinados e esclarecendo pequenas dúvidas.

**Sugestões de melhoria propostas:**

Nada a referir.

## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 15 de maio de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar;

As docentes informaram sobre o modo como decorreria esta aula. Os alunos com menos dificuldades permaneceriam com a docente P1, na sala habitual, e os que têm mais dificuldades iriam com a docente P2 para outra sala, com o objetivo de recuperar conceitos estruturantes e prestar um apoio mais individualizado as estes últimos, realizando abordagens mais simplificadas dos conteúdos, tal como havia ocorrido na aula observada AO3.

O observador acompanhou, nesta ocasião, a docente P2 e o grupo de alunos com mais dificuldades.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: Teorema de Tales.

A estratégia visava a consolidação dos seus conhecimentos sobre a matéria dada e estímulo ao trabalho autónomo, mediante a persistência na resolução de exercícios de aplicação.

As professoras dialogaram sobre os exercícios a aplicar em cada “turno”.

## OBSERVAÇÃO DA AULA

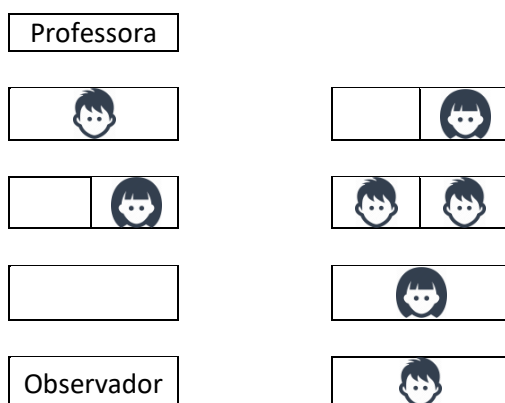
Professora Titular (PT): P2

Início da aula: 11:30h



Turma: 7ªA

Nº alunos: 7 (4 rapazes e 3 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:



Nota:

VC	Aluno muito problemático (e repetente)
 	Outros alunos e alunas

## Abreviaturas:

Professora Titular: PT

Professora Coadjuvante: PC

Aluno: A

Alguns alunos: AA

Muitos alunos: AAA

Observador: In

Powerpoint: ppt

## REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

Nota: A aula assistida decorreu na sala 29, tendo o observador acompanhado a aula em que apenas estiveram presentes os alunos com maiores dificuldades.

Tal como já foi referido anteriormente, esta estratégia - separação da turma para prestação de apoio individualizado com o professor coadjuvante, noutra sala - insere-se no projeto de acompanhamento da turma, definida pelo grupo disciplinar, atendendo às graves dificuldades que os alunos apresentam à disciplina. Nesse âmbito, alguns alunos são, periodicamente, conduzidos para uma sala à parte e alvo de um ensino mais individualizado, acompanhados pela professora P2 a qual, no decorrer da aula, utiliza abordagens mais simplificadas sobre os conteúdos, assim como atividades mais adaptadas às capacidades e conhecimentos dos alunos.

A professora abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos.

Havia inicialmente 6 alunos na aula (6 rapazes e 6 raparigas). Apenas dois alunos partilhavam a mesma carteira na sala de aula. Os restantes estavam dispostos 1 por carteira.

A professora escreveu o sumário no quadro:

Lição nº119	dia 17/05/2016
-------------	----------------

Sumário: Resolução de exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: Teorema de Tales.
---

A professora começou por perguntar aos alunos se já tinham dado o Teorema detalhes.

Os alunos disseram que sim.

O aluno VC chegou, entretanto, com atraso à aula.

Professora: VC, chegou extremamente atrasado. Onde esteve?

VC: Ali atrás...

Professora: Não volta a acontecer! Para já será registado o seu atraso e comunicado à diretora de turma.

Professora: Ontem deram o Teorema de Tales. Perceberam-no?

Alguns alunos: Não...

A professora explicou o Teorema para todos.

Dois alunos conversavam e distraíam-se, ao que a professora disse: «DF e AV, não vão conversar!

AV: OK stôra. Desculpe. Desculpa DF.

Professora: Vamos lá pensar meninos... Quem não está a perceber o Teorema de Tales? E porquê? Vamos lá saber o que está a falhar aqui...

[A professora parecia querer refletir com os alunos sobre as dúvidas que estes estavam a sentir sobre o conteúdo em causa.](#)

A aluna da frente – AN – disse: Stôra, não percebi nada do Teorema de Tales. Para que serve? O que é um teorema?

AV: Eu também não!

Vários alunos respondiam o mesmo. Estas pareciam ser as dúvidas essenciais que os alunos apresentavam.

Professora: OK. Já vamos ver na prática...

A professora começou por explicar, de forma simples, o que era um teorema.

Todos pareceram compreender.

Em seguida, projetou um exercício simples com retas paralelas intersectadas por duas retas que se juntavam num ponto (retas concorrentes).

Leu o enunciado do exercício e explicou-o detalhadamente, voltando, de seguida, a explicar o Teorema de Tales para que o pudessem compreender numa aplicação prática, na resolução de um exercício.

O aluno AV colocava várias questões, pois não tinha percebido bem o Teorema de Tales e o exercício.

A aluna da frente (AN) também estava com muitas dúvidas.

A professora voltou, deste modo, a explicar, mas agora de outra forma e com mais detalhe.

[A professora tentava explicar de modo que todos pudessem entender melhor e acompanhar.](#)

No final da explicação perguntou: «Perceberam todos? JN, percebeu?...»

A aluna JN abanava a cabeça em sinal de que não tinha percebido.

A professora voltou a explicar, de forma pausada [e com paciência](#).

Entretanto, havia alunos que não se concentravam na aula, ao que a professora disse: «Ó DF, não estou a gostar da sua atenção hoje...»

DF: Desculpe stôra.

Parecia que os alunos não estavam a esforçar-se o suficiente para compreender o Teorema de Tales. Ao não compreendê-lo, acabavam por se desligar do assunto da aula, distraíndo-se com facilidade.

Professora: Vamos lá ver se conseguem fazer o exercício, sozinhos.

O exercício estava projetado no quadro e os alunos passaram-no para os seus cadernos.

A resolução foi feita no quadro, com explicações em todos os passos de resolução.

A professora bem se esforçava...

Os alunos passaram tudo, por ordem da professora.

Professora: Passem com rigor... tentem fazer com que as retas da figura sejam paralelas, ao passarem para o caderno.

Professora: Vamos fazer outros exercícios e vocês vão ver que é sempre igual... os lados são sempre proporcionais...

Não há lugar a grandes avanços no que respeita a complexificar os exercícios. São notórias as limitações dos alunos. Aqui é importante que compreendam e realizem exercícios simples, de aplicação direta. Mas estes alunos parecem muito preguiçosos no que respeita a usar o seu raciocínio.

Entretanto, a professora foi explicando o exercício de forma individual à aluna JN, que tinha muitas dúvidas.

Depois disse: «Posso avançar para o segundo? Vamos lá...»

Projetou novo exercício.

Professora: Podem passar já a figura para o caderno...

Os alunos passavam.

A professora começou a explicar o exercício.

JN: AAAAA... já estou a ver...

DF: Pronto já sei...

A professora explicou o exercício ainda com mais detalhe.

Professora: vamos ver como fazer...

A aluna JN respondeu à questão colocada no exercício. A resposta estava correta.

Professora: CT, percebeu?

CT: Huummmmm... (parecia não ter percebido).

A professora voltou a explicar para todos, novamente, de forma paciente.

Nota: Os alunos são muito fracos e com muitas limitações. Parece estranho que não percebam um assunto tão simples, explicado de forma simples, uma e outra vez...

Professora: faça o cálculo AV.

A aluna JN tentava responder pelo AV. O aluno não gostou e manifestou-se.

O VC respondeu à alínea seguinte. A resposta foi correta.

Professora: Agora vamos todos passar a resolução. O próximo exercício vocês vão fazer sozinhos, pois já expliquei dois casos.

Os alunos passaram a resolução para os apontamentos.

A professora manifestou sempre preocupação em fazer entender os conceitos, os exercícios e cuidado em que todos passassem a resolução no caderno.

la verificando se os alunos passavam corretamente o enunciado e a resolução para o caderno.

Professora: DF, eu não pedi para passar a solução, mas sim o exercício e a resolução.

Professora: Agora vou projetar novo exercício. Vamos ver se conseguem fazer sozinhos.

Projetou novo exercício.

Professora: Passem a figura. Não se esqueçam, as retas  $r$  e  $s$  são paralelas... tentem lá fazer... é como o primeiro!

A aluna AN ainda mostrava ter dúvidas sobre como fazer.

Relativamente ao exercício, os alunos iam pensando, mas com pouca vontade... nota-se que são alunos que não estão habituados a pensar sozinhos. E, manifestamente, pouco habituados a estudar em casa...

As alunas AN e a CT tentavam resolver o exercício. Trabalhavam, embora manifestando algumas dificuldades.

Apenas os alunos DF e VC não se dedicavam ao exercício. Não estavam “para ali virados”...

Professora: Já está JN?

AV: Stôra, posso?

Professora: Pode o quê? Fazer? Pode...

O AV foi ao quadro. *Nota-se que o aluno é mesmo fraco, mas essencialmente por ser desinteressado e pouco trabalhador - e não por falta de capacidades.*

A professora foi dando uma ajuda aos restantes e ao próprio AV enquanto este esteve no quadro.

O aluno resolveu o exercício por outra via, utilizando a regra de 3 simples. Os colegas tentaram resolver pela forma como a professora explicou.

Professora: O AV fez o exercício pela regra de 3 simples. Também pode fazer assim. A outra forma é pela proporção. Como se faz pela proporção? VC...

VC: Não sei...

Professora: BN, diga lá.

O aluno BN respondeu de forma correta. O VC voltou a ser questionado (a mesma questão), ao que, agora, respondeu corretamente.

Os alunos, com a ajuda da docente, foram respondendo à questão colocada no exercício. *Mas parecia que não estavam a perceber inteiramente. Parecia haver dúvidas ou a sensação de que perante um exercício novo não conseguiriam resolver sozinhos.*

Professora: Sr DF, vou dizer à professora P1 (titular) que você estar cá hoje, ou não, foi a mesma coisa.

O AV e o VC “picavam-se” com provocações.

*O comportamento não era o esperado, para um número tão pequeno de alunos na aula.*

A aula aproximava-se do final.

VC: Posso fazer o próximo?

Professora: Mas... ainda nem projetei o exercício!

A professora projetou o exercício.

Professora: AV e DF, é para fazer este...

Estes dois alunos partilhavam a mesma carteira e estavam muito desconcentrados e a falar.

A professora explicou o exercício.

A aluna AN participava, tirando dúvidas.

Professora: AV... é para estar atento.

Os alunos JN, CT e BN estavam também atentos e participavam na resolução. Os restantes, nem por isso.

O VC “não estava para ali virado”, tal como o aluno AV.

A professora dava conta disso e continuava com a explicação. Os restantes alunos acompanhavam (ou esforçavam-se para tal).

A professora pediu à aluna da frente – AN – para ir ao quadro resolver.

Enquanto a aluna resolvia no quadro, a professora disse: Vamos lá resumir o Teorema de Tales. O que diz o Teorema?

Fez uma breve síntese do Teorema e referiu-se à sua aplicação nos exercícios realizados na aula.

Tocou a campainha.

Professora: Não saem sem passar a resposta do exercício.

Os alunos que haviam estado mais distraídos (AV e VC) não gostaram muito desta decisão e protestavam...

A AN escrevia no quadro.

VC: Ande lá stôra. Tenho que ir comer.

A professora, entretanto, marcou os trabalhos de casa aos alunos – fazer o exercício que não foi terminado na aula – e registou algumas anotações sobre o seu comportamento e prestação na aula. Basicamente, referiu nessas notas, a importância de se insistir com estes alunos sobre o conteúdo em causa, registando as suas principais dificuldades.

*Atendendo às dificuldades com que os alunos se depararam na resolução e compreensão dos exercícios propostos, a professora não conseguiu cumprir o plano de aula. Talvez nestas sessões haja necessidade de refletir sobre o que fazer no tempo de aula ou sobre as estratégias a implementar.*

## Algumas impressões no final da aula

### Aspetos a refletir

- Dificuldade em manter alguns alunos concentrados nas tarefas de aula;
- Constatação: Uma boa percentagem dos alunos da turma demonstra, de forma notória, falta de estudo e de trabalho sistemático em casa – fator preponderante nas principais limitações

que denotam ao nível do trabalho autónomo, nas dificuldades perante a abordagem de novos conteúdos e acompanhamento das matérias e, consequentemente, em melhorar os seus resultados escolares.

Como estimular os alunos para o estudo? Incentivo através da atribuição de prémios? Estabelecimento de compromissos com os EE? Elaboração de um projeto específico para a turma, que envolva os docentes e os EE (sugerir para o próximo ano letivo)? ...

### **SUGESTÕES (O que acham de, na aula “desdobrada”):**

- Sentar um aluno por carteira (como forma de evitar a interação e as distrações)?
- Questionar, tal como a docente fez, os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não ficou bem compreendida, ou que parte do conteúdo em abordagem necessitam de desenvolver melhor - e explorar a aula a partir desse ponto?
- Para além da projeção no quadro (através do vídeo-projetor), levar os exercícios propostos num suporte escrito (ficha), para que os alunos se envolvam também na leitura dos enunciados e se concentrem na resolução? O que acham da utilização da escolha múltipla para a solução de cada exercício? Para estes alunos poderá funcionar como fator de motivação para a resolução...
- Encontrar formas de associar os conteúdos à aplicabilidade prática dos mesmos no dia-a-dia?
- Planificar a aula de forma a contemplar momentos de explicações adicionais. A aula deve ser menos ambiciosa com estes alunos.

### **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

#### **Apreciação global da aula**

A aula decorreu de forma satisfatória.

#### **Aspetos da aula bem conseguidos:**

- Estratégia da docente, a qual questionou os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não tinha ficado bem compreendida, dando lugar aos alunos para expor as suas dúvidas e dando uma breve explicação sobre o mesmo (Teorema de Tales), fazendo um enquadramento para os alunos realizarem os exercícios propostos;
- Empenho demonstrado pela docente no esclarecimento das dúvidas dos alunos e na tentativa de os motivar para os assuntos da aula;
- Diferentes abordagens empregues pela docente na explicação dos conteúdos subjacentes aos exercícios propostos na aula e na clarificação desses mesmos exercícios;
- Disponibilidade da docente para esclarecer, repetidamente, todas as dúvidas dos alunos.

#### **Aspetos alvo de Reflexão:**

- Dificuldade em manter alguns alunos concentrados nas tarefas de aula;
- Repensar nas estratégias de diferenciação pedagógica a aplicar sobre estes alunos;

- **Constatação:** Uma boa percentagem dos alunos da turma demonstra, de forma notória, falta de estudo e de trabalho sistemático em casa – fator preponderante nas principais limitações que denotam ao nível do trabalho autónomo, nas dificuldades perante a abordagem de novos conteúdos e acompanhamento das matérias e, conseqüentemente, em melhorar os seus resultados escolares.

Como estimular os alunos para o estudo? Incentivo através da atribuição de prémios? Estabelecimento de compromissos com os EE? Elaboração de um projeto específico para a turma, que envolva os docentes e os EE (sugerir para o próximo ano letivo)? ...

### **Sugestões de melhoria propostas:**

**SM17** - Sentar um aluno por carteira (como forma de evitar a interação e as distrações), uma vez que boa parte destes alunos interage com facilidade com os colegas de carteira.

**SM18** - Questionar, tal como a docente fez, os alunos no início da aula sobre que parte do conteúdo em abordagem não ficou bem compreendida, ou que parte do conteúdo em abordagem necessitam de desenvolver melhor - e explorar a aula a partir desse ponto?

**SM19** - Para além da projeção no quadro (através do vídeo-projetor), levar os exercícios propostos num suporte escrito (ficha), para que os alunos se envolvam também na leitura dos enunciados e se concentrem na resolução? O que acham da utilização da escolha múltipla para a solução de cada exercício? Para estes alunos poderá funcionar como fator de motivação para a resolução...

**SM20** - Encontrar formas de associar os conteúdos à aplicabilidade prática dos mesmos no dia-a-dia?

**SM21** - Planificar a aula de forma a contemplar momentos de explicações adicionais. A aula deve ser ainda menos ambiciosa com estes alunos.



## ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)

O encontro deu-se na escola antes da aula ocorrer.

Decorreu de modo informal e discutimos brevemente o plano de aula enviado por correio eletrónico no dia 23 de maio de 2016.

Do plano de aula constam: os objetivos da aula; o modo como se prevê que a aula se desenvolva, incluindo as estratégias e/ou atividades; os recursos a utilizar; o modo como se pretende realizar a avaliação e os instrumentos de avaliação a utilizar; estratégias de diferenciação previstas, juntamente com as quais foram identificados os alunos que carecem de maior acompanhamento na aula.

As docentes enviaram também, por e-mail, os recursos a utilizar na aula – apresentação em ppt e ficha de trabalho sobre critérios de semelhança de triângulos.

A docente P2 referiu que a aula seria prática, com introdução de algumas noções teóricas sobre os critérios de semelhança de triângulos.

Na aula pretendia-se que os alunos resolvessem exercícios de aplicação sobre os conteúdos lecionados na aula teórica, esclarecessem dúvidas e consolidassem matérias.

Denotou-se grande envolvimento entre as docentes, na preparação da aula.

A docente P2 referiu que a planificação poderia não ser cumprida na sua íntegra, dependendo da reação dos alunos à introdução de alguns conceitos teóricos, essenciais para a resolução dos exercícios propostos.

## OBSERVAÇÃO DA AULA












Professora Titular (PT): P2

Início da aula: 11:35h


Turma: 7ªA

Nº alunos: 19 (11 rapazes e 8 raparigas)

Disposição dos alunos pela sala:

				Professora
				
				
			MA	
Observador		VC	LT	

Nota:

LT MA VC	Alunos muito problemáticos (e repetentes)
	Outros alunos e alunas

### Abreviaturas:

Professora Titular: PT  
Professora Coadjuvante: PC  
Aluno: A  
Alguns alunos: AA  
Muitos alunos: AAA  
Observador: In  
Powerpoint: ppt

### REGISTO DOS ACONTECIMENTOS DA AULA

A PT abriu a porta. Ficou a controlar as entradas dos alunos.  
De seguida escreveu o sumário no quadro:

Lição nº123	dia 24/05/2016
Sumário: Critérios de semelhança de triângulos.	

A PT começou por transmitir os objetivos da aula e falar sobre a matéria que se ia lecionar. Questionou os alunos sobre o que eram polígonos semelhantes. (Assunto que tinha sido dado na aula anterior). Alguns alunos iam dando respostas incompletas. O aluno MA respondeu à questão de forma correta e completa. A PT deu início à correção de um exercício que não tinha sido corrigido na aula anterior. Pediu ao aluno DF para ir ao quadro resolver. O aluno resolveu com alguns passo incorretos, ao que a PT esclareceu, dando oportunidade ao DF para corrigir. A PT pediu então aos alunos para passarem a resolução do exercício para o caderno diário. A PT fez referência aos polígonos no dia-a-dia e na Natureza, referindo-se à existência e uso de polígonos regulares no quotidiano (hexágono regular nas colmeias, pentágonos e hexágonos regulares nas bolas de futebol, polígonos nas obras de engenharia, nas calçadas, etc). Seguidamente, PT e PC distribuíram uma ficha de trabalho pelos alunos, sobre semelhança de triângulos. A PT voltou a questionar os alunos sobre os conteúdos abordados na aula anterior, com o intuito de enquadrar os alunos nos exercícios da ficha de trabalho. Os alunos foram respondendo. *Alguns pareciam ter a lição bastante estudada.* A PT projetou, então, a matéria a lecionar (neste caso a rever), explicando o *critério AA* para triângulos semelhantes. Havia silêncio. Os alunos iam respondendo sempre que a PT os questionava sobre o assunto em abordagem. O conteúdo teórico da ficha de trabalho era igual ao conteúdo da projeção, o que permitia aos alunos seguir as explicações mais atentamente. *Colocaram em prática a SM19, sugerida na sequência da aula anterior.* As explicações dadas pela PT eram detalhadas. Depois da explicação disse: Agora vamos aplicar este conhecimento na atividade de aplicação do *critério AA* proposto na ficha. O aluno MA interveio para participar na resolução do exercício. A sua participação foi boa, dando a resposta que se esperava. *O aluno MA mostra, em sala de aula, um interesse crescente e motivação pela disciplina. Parece correr-lhe bem. Na minha opinião, o aluno necessita de estar sempre ocupado na aula. Gosta de ter protagonismo.* A PT deu então uma explicação final sobre a resolução do exercício, tendo os alunos colaborado na mesma. *A explicação pareceu-me bastante esclarecedora.* Os alunos pareceram acompanhar com atenção e colaborando. A PC estava atenta ao fundo da sala de aula. Mantinha, até ao momento, um bom controlo sobre os alunos mais desestabilizadores. *O exercício anterior pareceu-me muito bem explicado por parte da PT. Penso que funcionou.* Os alunos passaram a resolução para o caderno, com todos os detalhes.

Havia bom ambiente em sala de aula, até ao momento.

PT: Agora, vamos ao próximo critério de semelhança de triângulos - o *critério LLL*.

A PT passou a explicar o *critério LLL*.

Explicou o que eram polígonos semelhantes e seguidamente explicou o *critério LLL* de forma muito clara.

A PC interveio, complementando com uma explicação adicional.

Durante a explicação, a PT auxiliava-se de uma projeção, na qual as figuras não estavam muito nítidas, devido às condições de muita luminosidade no interior da sala. De qualquer modo, os alunos pareciam estar, de um modo geral, a acompanhar bem as explicações.

Passaram à aplicação do *critério LLL*, com um exercício da ficha de trabalho.

PT: É para fazer individualmente. Quando houver dúvidas levantam o braço.

O aluno MA estava muito atento e fazia o exercício rapidamente. Acabou primeiro que os restantes.

Os outros alunos iam fazendo.

PT e PC iam auxiliando alguns alunos na resolução.

PT: Quem quer vir corrigir ao quadro?

Vários alunos: Eu stôra...

A PT pediu à aluna NA para ir ao quadro resolver.

A aluna fez o exercício de forma rápida e correta, tirando a conclusão que se pedia no enunciado.

Os restantes acompanhavam. Alguns passavam a resolução para os apontamentos, outros confirmavam a sua resolução com a do quadro.

PT: Agora vamos ao último critério de semelhança de triângulos – o *critério LAL*.

A PT explicou o critério, auxiliando-se com a projeção no quadro.

O aluno MA agitava-se um pouco no lugar e a PC aproximou-se dele. O aluno serenou imediatamente.

[A explicação dada pela professora pareceu-me bastante esclarecedora.](#)

Neste momento, alguns alunos começavam a distrair-se um pouco. A PC intervinha e continha eficazmente essas distrações.

Os alunos começaram a fazer a atividade de aplicação da ficha sobre o *critério LAL*.

A PT referiu: Podem fazer a pares, neste momento.

A PC acompanhava o aluno GM, que parecia começar agitar-se um pouco no seu lugar.

Os alunos, de um modo geral, iam resolvendo o exercício proposto.

O aluno MA fazia rapidamente e virava-se para trás interagindo com os colegas.

[Nestes momentos em que, durante a resolução dos exercícios de aplicação, as PT e PC auxiliam os alunos no lugar, gera-se sempre alguma agitação. Era agora o caso, embora, nada que pusesse em causa o bom funcionamento da aula.](#)

Alguns alunos competiam para ir ao quadro fazer a resolução da questão.

A PT mandou o aluno AV ao quadro.

O aluno levou consigo a resolução feita por outro colega. [Mostrou falta de confiança sobre a sua própria resolução ao pretender passar no quadro a resolução feita por outro colega.](#)

[Para além da sua falta de honestidade, este aluno AV, mostrou verdadeira falta de estudo, de empenho e de atenção na aula.](#)

[O aluno fazia uma figura pouco abonatória no quadro, pois não compreendia sequer o que escrevia \(passando da folha do seu colega\). A maioria dos outros alunos parecia ter compreendido o exercício e mostrava algum desagrado com a prestação do AV no quadro, questionando-se alguns deles “porque foste ao quadro?!...”](#)

A PT auxiliou-o pacientemente, de modo a esclarecê-lo e a amenizar um pouco a figura algo triste que protagonizava e com a qual os restantes pareciam ir perdendo a paciência.

Com o auxílio da PT o aluno [pareceu ir compreendendo o exercício.](#)

PT: Tem que estar mais atento na aula Sr. AV... Na próxima aula vou questioná-lo sobre este assunto. Prepare-se bem. E não se arme em espertinho outra vez...

Os restantes passaram a resolução.

Com o aproximar do final da aula, a PT começou a fazer um resumo sobre os assuntos expostos na aula e informou os alunos que na próxima aula continuariam a fazer exercícios de aplicação sobre a mesma matéria. Pediu que trouxessem todos o manual da disciplina para a próxima aula.

PT: Dúvidas sobre critérios de semelhança de triângulos?... Quem tem?... Há algum critério que não tenha ficado bem compreendido?

Os alunos permaneceram calados – [parecendo estar esclarecidos sobre o assunto. Aguardavam o toque de saída.](#)

PT: Vejamos então... Quais são os critérios de semelhança de triângulos estudados?

Alguns alunos levantaram o braço para responder. Outros foram respondendo sem a autorização dada.

PT: Hoje só quero que me digam o que diz o *critério* AA. Diga-me DF.

DF: Stôra, eu compreendi mas não sei dizer por palavras minhas...

PT: Diga como sabe.

O aluno respondeu. A PT ajudou um pouco, mas o aluno parecia ter a noção bem compreendida.

PT: Fica como trabalho de casa pensarem em que situações do dia-a-dia a semelhança de triângulos pode ser útil.

Tocou.

A PT deu ordem de saída e despediu-se.

## **Algumas impressões no final da aula**

### **Aspetos bem conseguidos**

- Controlo do comportamento dos alunos – bom resultado do trabalho conjunto entre professora titular e professora coadjuvante;
- Boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos alunos, puxando os mesmos para as tarefas da aula;
- Esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula;
- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, pela paciência demonstrada pela professora titular, aquando da ida ao quadro do aluno AV (o qual parece evidenciar lacunas graves no domínio das ferramentas básicas da disciplina, falta de atenção, de estudo e alguma falta de maturidade);
- Postura da professora titular – muito esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração e dos alunos indisciplinados;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Entusiasmo e envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões colocadas;
- Distribuição de ficha com breve resumo teórico e exercícios de aplicação simples, muito focados – revela-se um bom auxílio para a compreensão dos assuntos da aula;
- Empatia que os alunos demonstram para com as docentes.

**A aula foi bem conseguida.**

## **ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO (DESCRIÇÃO)**

Numa primeira abordagem, nos momentos que se seguiram à aula, fez-se uma apreciação global da mesma, destacando-se alguns dos aspetos decorridos, nomeadamente, aspetos bem conseguidos e menos bem conseguidos.

Posteriormente foi feita uma reflexão mais profunda sobre a aula dada, procedendo-se ao preenchimento cuidadoso e consensual da grelha de observação, emergindo uma reflexão final conjunta, que passou a constar da referida grelha, na qual se enunciaram os aspetos bem conseguidos na aula e sugestões de melhoria propostas.

### Apreciação global da aula

A aula decorreu de forma bastante satisfatória.

### Aspetos da aula bem conseguidos:

#### 1 – Comportamento e gestão de sala de aula (por parte da professora titular)

- Bom controlo do comportamento dos alunos – bom resultado do trabalho conjunto entre professora titular e professora coadjuvante;
- Respeito que os alunos manifestam pelas duas professoras;
- Empatia que os alunos demonstram para com as docentes.

#### 2 – Desenvolvimento da autonomia dos alunos

- Esforço das duas professoras em manter os alunos sempre ocupados e empenhados no decurso da aula;
- Empenho demonstrado pelas professoras no trabalho de motivação e recuperação de alunos com dificuldades – algo que transpareceu de forma notória, pela paciência demonstrada pela professora titular, aquando da ida ao quadro do aluno AV (o qual parece evidenciar lacunas graves no domínio das ferramentas básicas da disciplina, falta de atenção, de estudo e alguma falta de maturidade);
- Postura da professora titular – muito esclarecedora (e disponível para as dúvidas dos alunos);
- Bom envolvimento dos alunos na aula, pedindo para ir ao quadro resolver os exercícios e respondendo às questões colocadas;
- Distribuição de ficha com breve resumo teórico e exercícios de aplicação simples, muito focados – revela-se um bom auxílio para a compreensão dos assuntos da aula.

#### 3 – Gestão do processo de coadjuvação

- Boa dinâmica no trabalho de coadjuvação – professora titular e coadjuvante, sempre disponíveis para atender às dúvidas dos alunos e empenhadas no controlo do comportamento e atenção dos alunos, puxando os mesmos para as tarefas da aula;
- Postura da professora coadjuvante – no trabalho de complemento da professora titular, sempre próxima dos focos de distração e dos alunos indisciplinados.

### Reflexão final (última aula observada)

Nas sessões observadas, os alunos demonstraram, de um modo geral, empenho, interesse e boa atitude no decurso das aulas. O trabalho pedagógico e de coadjuvação denotou uma otimização crescente, com *feedback* que me pareceu positivo por parte dos alunos os quais, de um modo geral, pareceram mostrar-se recetivos para a aprendizagem e, salvo algumas exceções, mais disponíveis para a disciplina. Atendendo ao trabalho desenvolvido, é expectável uma melhoria dos resultados escolares, apesar de se verificar que o desenvolvimento de trabalho individual e autónomo dos alunos se avizinha uma tarefa de paciência e **a longo prazo**, que deverá também ser estimulado, de forma persistente, não só na Matemática, mas em todas as disciplinas e em casa pelos Encarregados de Educação.

A coadjuvação em sala de aula revela-se, assim, uma boa estratégia no trabalho com estes alunos, devendo ser realizada sempre de forma planeada (ou planificada) e focalizada nas necessidades e dificuldades dos discentes.



## APÊNDICE 5 – PLANOS DE AULA

---

- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 1 (AO1)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 2 (AO2)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 3 (AO3)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 4 (AO4)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 5 (AO5)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 6 (AO6)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 7 (AO7)
- PLANO DE AULA - AULA OBSERVADA 8 (AO8)

**DOMÍNIO:** Álgebra e Funções  
**SUBDOMÍNIO:** Equações Algébricas

Lição nº95	Sumário:	Data:
	Resolução de problemas utilizando equações	05/04/2016

OBJETIVOS DA AULA	DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DISPONÍVEIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar enunciados;</li> <li>- Escrever a equação que traduz o problema;</li> <li>- Rever a resolução de equações;</li> <li>- Reconhecer a necessidade de verificar se a solução da equação pode ser a solução do problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a aula com a correção do trabalho proposto para casa;</li> <li>- Elaborar oralmente uma síntese da aula anterior;</li> <li>- Sugerir a resolução de problemas com a ajuda da professora e da professora coadjuvante (no caso de alunos menos autónomos);</li> <li>- Correção feita pelos alunos e explicação dos seus raciocínios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual adotado;</li> <li>- Apresentação em power point com exemplos a explorar.</li> </ul>

AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registo dos trabalhos de casa;</li> <li>- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;</li> </ul>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
COMPORTAMENTO NEGATIVO	FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO	TRABALHO NA AULA	PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO	REALIZAÇÃO DOS TPC



ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS*			
Nº	ALUNO	CARATERÍSTICAS DO ALUNO	ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS
2	Ana Garcia	Alunos com dificuldade em registar as tarefas corrigidas no quadro e com pouca autonomia na resolução das mesmas.	Acompanhamento mais individualizado por parte da professora coadjuvante e dos colegas. A entreaajuda entre pares conduz por vezes a uma maior motivação e tentativa de se esforçarem para realizar as tarefas.
8	Cristiana Leite		
22	Pedro Tavares		
23	Rodrigo Oliveira		
26	Tomás Noronha		

\*Possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes caraterísticas e ritmos de aprendizagem dos alunos.

**DOMÍNIO:** Geometria e Medida

**SUBDOMÍNIO:** Figuras Geométricas.

<b>Lição nº</b>	<b>Sumário:</b>	<b>Data:</b>
100	Polígonos: linha poligonal, polígonos convexos e côncavos	12/04/2016

<b>OBJETIVOS DA AULA</b>	<b>DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DISPONÍVEIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir linha poligonal;</li> <li>- Definir polígono (Simples);</li> <li>- Definir polígono convexo e polígono côncavo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- completar a Tarefa nº3 - resumo (em anexo);</li> <li>- Registrar no caderno diário as definições dos conceitos essenciais da aula;</li> <li>- Resolver exercícios do manual adotado com aplicação dos conceitos lecionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa resumo com os conceitos essenciais;</li> <li>- Manual adotado.</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;</li> </ul>

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>				
<b>COMPORTAMENTO NEGATIVO</b>	<b>FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO</b>	<b>TRABALHO NA AULA</b>	<b>PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO</b>	<b>REALIZAÇÃO DOS TPC</b>

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS*			
Nº	ALUNO	CARATERÍSTICAS DO ALUNO	ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS
2	Ana Garcia	Alunos com dificuldade em registrar as tarefas corrigidas no quadro e com pouca autonomia na resolução das mesmas.	Acompanhamento mais individualizado por parte da professora coadjuvante e dos colegas. A entreajuda entre pares conduz por vezes a uma maior motivação e tentativa de se esforçarem para realizar as tarefas.
8	Cristiana Leite		
22	Pedro Tavares		
23	Rodrigo Oliveira		
26	Tomás Noronha		

\*Possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

**DOMÍNIO:** Geometria e Medida

**SUBDOMÍNIO:** Figuras Geométricas.

<b>Lição nº 104</b>	<b>Sumário:</b>	<b>Data:</b>
	Resolução de exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: linha poligonal, polígonos convexos e côncavos, número de diagonais de um polígono, ângulos internos e externos de um polígono.	19/04/2016

<b>OBJETIVOS DA AULA</b>	<b>DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DISPONÍVEIS</b>
- Aplicar os conteúdos abordados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver exercícios do manual adotado com aplicação dos conceitos lecionados;</li> <li>- Corrigir e discutir as várias resoluções elaboradas pelos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa resumo com os conceitos essenciais;</li> <li>- Manual adotado;</li> <li>- Divisão do grupo turma em dois grupos em salas separadas (apoio mais individualizado na resolução de exercícios de aplicação)</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>
- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>				
<b>COMPORTAMENTO NEGATIVO</b>	<b>FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO</b>	<b>TRABALHO NA AULA</b>	<b>PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO</b>	<b>REALIZAÇÃO DOS TPC</b>

**DOMÍNIO:** Geometria e Medida

**SUBDOMÍNIO:** Figuras Geométricas.

<b>Lição nº</b>	<b>Sumário:</b>	<b>Data:</b>
107	Cálculo de áreas de Figuras Planas.	26/04/2016

OBJETIVOS DA AULA	DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DISPONÍVEIS
- aplicar os conteúdos abordados nas aulas anteriores no cálculo de áreas de Figuras Planas	- corrigir o trabalho proposto para casa; - resolver exercícios do manual adotado; - aplicar a ficha de avaliação de conhecimentos.	- Manual adotado; - Ficha de avaliação de conhecimentos.

AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
- Grelha de registo dos trabalhos de casa;  - Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;  - Ficha de avaliação de conhecimentos.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
COMPORTAMENTO NEGATIVO	FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO	TRABALHO NA AULA	PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO	REALIZAÇÃO DOS TPC

**DOMÍNIO:** Organização e Tratamento de dados

**SUBDOMÍNIO:** Tabelas de Frequências, moda e média.

Lição nº 111	Sumário:	Data:
	Correção do trabalho de casa. Tabela de frequências. Moda e média.	03/05/2016

OBJETIVOS DA AULA	DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DISPONÍVEIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar a linguagem estatística;</li> <li>- Recordar tabela de frequências;</li> <li>- Recordar média e moda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção dos exercícios não corrigidos na aula anterior (<i>aproximadamente 15 minutos</i>);</li> <li>- Completar a Tarefa nº5 - resumo (em anexo) (<i>aproximadamente 20 m</i>)</li> <li>- Resolver exercícios do manual adotado com aplicação dos conceitos lecionados. (<i>aproximadamente 15 m</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa resumo com os conceitos essenciais;</li> <li>- Manual adotado.</li> </ul>

AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registo dos trabalhos de casa;</li> <li>- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;</li> </ul>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
COMPORTAMENTO NEGATIVO	FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO	TRABALHO NA AULA	PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO	REALIZAÇÃO DOS TPC

ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS*			
Nº	ALUNO	CARATERÍSTICAS DO ALUNO	ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS
2	Ana Garcia	Alunos com dificuldade em registrar as tarefas corrigidas no quadro e com pouca autonomia na resolução das mesmas.	Acompanhamento mais individualizado por parte da professora coadjuvante e dos colegas. A entreajuda entre pares conduz por vezes a uma maior motivação e tentativa de se esforçarem para realizar as tarefas.
8	Cristiana Leite		
22	Pedro Tavares		
23	Rodrigo Oliveira		
26	Tomás Noronha		

\*Possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

**DOMÍNIO:** Organização e Tratamento de dados

**SUBDOMÍNIO:** Medidas de localização: média, moda e mediana.

Sumário:	Data:
<b>Lição nº 115</b> Resolução de exercícios envolvendo as medidas de localização: média, moda e mediana.	10/05/2016

OBJETIVOS DA AULA	DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DISPONÍVEIS
- aplicar os conteúdos abordados nas aulas anteriores envolvendo os conceitos de média, moda e mediana.	- Aplicar a Tarefa nº6 – jogo de aplicação dos conhecimentos (em anexo) (aproximadamente 30 m)  - Correção da tarefa - Verificação das aprendizagens. (aproximadamente 20 m)	- Jogo em power point;  - Grelha de respostas.

AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
- Grelha de registo das respostas dos alunos às questões da tarefa nº6 (jogo de aplicação);  - Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
COMPORTAMENTO NEGATIVO	FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO	TRABALHO NA AULA	PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO	REALIZAÇÃO DOS TPC



ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS*			
Nº	ALUNO	CARATERÍSTICAS DO ALUNO	ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PREVISTAS
2	Ana Garcia	Alunos com dificuldade em registrar as tarefas corrigidas no quadro e com pouca autonomia na resolução das mesmas.	Acompanhamento mais individualizado por parte da professora coadjuvante e dos colegas. A entreajuda entre pares conduz por vezes a uma maior motivação e tentativa de se esforçarem para realizar as tarefas.
8	Cristiana Leite		
22	Pedro Tavares		
23	Rodrigo Oliveira		
26	Tomás Noronha		

\*Possibilidades de diferenciação em resposta a diferentes características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

**DOMÍNIO:** Geometria e Medida

**SUBDOMÍNIO:** Semelhanças

<b>Lição nº</b> 119	<b>Sumário:</b>	<b>Data:</b>
	Resolução de exercícios de aplicação sobre os conteúdos abordados na aula: Teorema de Tales.	17/05/2016

<b>OBJETIVOS DA AULA</b>	<b>DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DISPONÍVEIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar exemplos relativos ao Teorema de Tales;</li> <li>- Aplicar os conteúdos abordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terminar a análise, iniciada na aula anterior, da aplicação do Teorema de Tales (aproximadamente 15 minutos);</li> <li>- Resolver exercícios do manual adotado com aplicação dos conceitos lecionados (aproximadamente 25 minutos);</li> <li>- Corrigir e discutir as várias resoluções elaboradas pelos alunos (aproximadamente 10 minutos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual adotado;</li> <li>- Divisão do grupo turma em dois grupos em salas separadas (apoio mais individualizado na resolução de exercícios de aplicação)</li> </ul>

<b>AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;</li> </ul>

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO</b>				
<b>COMPORTAMENTO NEGATIVO</b>	<b>FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO</b>	<b>TRABALHO NA AULA</b>	<b>PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO</b>	<b>REALIZAÇÃO DOS TPC</b>

**DOMÍNIO:** Semelhanças

**SUBDOMÍNIO:** Semelhança de Triângulos

Lição nº 123	Sumário:	Data:
	Correção do trabalho de casa. Critérios de semelhança de triângulos.	24/05/2016

OBJETIVOS DA AULA	DESENVOLVIMENTOS DA AULA ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS DISPONÍVEIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os critérios de semelhança de triângulos;</li> <li>- Resolver exercícios envolvendo semelhança de triângulos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção dos exercícios não corrigidos na aula anterior (<i>aproximadamente 10 minutos</i>);</li> <li>- Apresentação e aplicação dos três critérios de semelhança de triângulos: AA, LLL e LAL. (<i>aproximadamente 30 m</i>)</li> <li>- Resolver exercícios do manual adotado com aplicação dos conceitos lecionados. (<i>se for possível</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em power point dos critérios de semelhança de triângulos;</li> <li>- Manual adotado.</li> </ul>

AVALIAÇÃO/ INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de registos de participação nas tarefas propostas;</li> </ul>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
COMPORTAMENTO NEGATIVO	FALTA DE ATENÇÃO/NÃO TRABALHO	TRABALHO NA AULA	PARTICIPAÇÃO PERTINENTE/ BOM DESEMPENHO	REALIZAÇÃO DOS TPC



# **ANEXOS**



## ANEXO 1 – PLANO DE TURMA

Conselho de Turma	
Áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares	Nome do Professor(a)
Português	Teresa Sofia de Almeida Vieira
Língua Estrangeira I (Inglês)	Carla Marina dos Remédios Fernandes
Língua Estrangeira II (Espanhol)	Teresa Sofia de Almeida Vieira
História	Adélia Maria de Carvalho Alves Fernandes
Geografia	Maria Manuela Dias de Almeida Ribeiro
Ciências Naturais	Manuela Maria da Costa e Silva
Ciências Físico-químicas	Maria João Madeira dos Santos Gonçalves de Barros
Matemática	Preciosa Cidália dos Santos Teixeira
Educação Visual	José Manuel Santos Baptista
Educação Tecnológica	Jorge Adriano da Silva De Francesco
Educação para a Saúde	Mónica Sofia Macário Padrão Ferreira
TIC	Carla Donzília Sousa Vieira
Educação Física	Emília Isabel Costa Sanches Galvão
Educação Moral e Religiosa Católica	António Jorge Duarte do Aido
Outros	Nome do Professor(a) / Responsável
Professor(a) Tutor(a)	Sandra Paúl
Educação Especial	Ana Paula Duarte
Serviços de Psicologia e Orientação	Lurdes Ferreira
Representante dos Encarregados de Educação	Leandra Rute Pinto Amorim
Representante dos Encarregados de Educação	Laura Cristina Roque

<b>Diretor(a) de Turma</b>	Carla Marina dos Remédios Fernandes
<b>Delegado de Turma</b>	Maria João Barbosa
<b>Subdelegado de Turma</b>	Maria João Sousa

## Missão do PEA

“Formação de cidadãos com espírito reflexivo, crítico e democrático, capazes de intervir ativamente na sociedade”

**1.Caracterização da turma:** consultar relatório de caracterização do Inovar (ver rodapé Inovar inicial...)

## 2. Problemas reais da turma/estratégias de remediação:

<p><b>Ao nível familiar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alunos a viver com um dos pais:</b> Nº 3, Avelino Dantas Nº 7, Cristiana Gonçalves Nº 27, Victor Castro</li> <li>• <b>Alunos a viver com os avós:</b> Nº 8, Cristiana Leite Nº 17, Leonardo Azevedo</li> </ul>	<p><b>Problemas económicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escalão A:</b> Nº 2, Ana Garcia Nº 3, Avelino Dantas Nº 8, Cristiana Leite Nº 10, Diogo Sousa Nº 17, Leonardo Azevedo Nº 20, Miguel Sousa Nº 25, Soraia Santos Nº 27, Victor Castro</li> <li>• <b>Escalão B:</b> Nº 1, Ana Águedo Nº 4, Bernardo Rocha Nº 7, Cristiana Gonçalves Nº 19, Maria Sousa Nº 23, Rodrigo Oliveira</li> </ul> <p><b>Problemas sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 9, Diogo Frederico – É acompanhado em pedopsiquiatria e entregou relatório médico. Vai iniciar terapia familiar. Foi adotado aos 7 anos. Após audiência no Tribunal no dia 2 de dezembro foi tomada a decisão de institucionalizar o aluno. Foi transferido de turma no segundo período.</li> </ul> <p><b>Outras situações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 2, Ana Garcia – Anda a ser acompanhada por uma psicóloga, devido a problemas de baixa autoestima e insegurança. A aluna teve uma situação grave de exposição pessoal através da internet que agravou o seu estado de ansiedade, resultando, por vezes, em recusa em vir para a escola.</li> <li>• Nº 5, Bruno Silva – Foi feita a sua referenciação para avaliação pela Educação Especial no ano letivo anterior e foi assinado agora o relatório técnico-pedagógico, onde consta que o aluno não necessita da intervenção da Educação Especial, apesar de revelar algumas dificuldades.</li> <li>• Nº 17, Leonardo Azevedo – É acompanhado em pedopsiquiatria e toma <i>Ritalina</i> (informações dadas pela encarregada de educação sem ter entregue qualquer declaração médica). Foram fornecidas informações para a CPCJ. Mãe emigrou para o Reino Unido e a meio do ano letivo o avô assumiu a responsabilidade de acompanhar o neto.</li> </ul>
<p><b>Ao nível comportamental</b> (excerto da ata relativo ao comportamento, por período)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>21 de dezembro 2015:</b> —Na globalidade, os docentes consideram que o comportamento da turma é insatisfatório, uma vez que revelam um comportamento muito irregular, por vezes turbulento. Alguns alunos adotam um comportamento perturbador que prejudica o decorrer normal das atividades</li> </ul>	<p><b>PAT:</b> Estão propostos os alunos números:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 7, Cristiana Gonçalves</li> <li>• Nº 8, Cristiana Leite</li> <li>• Nº 9, Diogo Gomes</li> <li>• Nº 17, Leonardo Azevedo</li> <li>• Nº 20, Miguel Sousa</li> <li>• Nº 22, Pedro Tavares</li> <li>• Nº 27, Victor Castro</li> </ul>



letivas, destacando-se os alunos números; 3, Avelino Dantas; 8, Cristiana Leite; 13, Gonçalo Ferreira; 17, Leonardo Topa; 20, Miguel Sousa; 23, Rodrigo Oliveira; e 27, Victor Castro. Os restantes alunos revelam igualmente uma grande desconcentração durante as aulas ao estabelecer conversas paralelas com os colegas do lado e rindo das situações que entretanto ocorrem durante a aula. Estas situações forçam os professores a constantes interrupções para estabelecer a ordem e retomar um ritmo normal de trabalho.

- **21 de março 2016:**

—Na globalidade, os docentes consideram que o comportamento da turma é insatisfatório uma vez que foram alvo da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula, com respetiva marcação de falta disciplinar os alunos números: 2, Ana Garcia, no dia 29 de janeiro à disciplina de educação visual; 3, Avelino Dantas, no dia 12 de fevereiro à disciplina de educação visual e no dia 25 de fevereiro à disciplina de ciências físico-químicas; 13, Gonçalo Ferreira, no dia 19 de fevereiro à disciplina de geografia; 15, Joana Rodrigues, no dia 16 de março à disciplina de espanhol; e 20, Miguel Sousa, no dia 17 de março à disciplina de educação física. Foi ainda apresentada uma comunicação interna por parte de uma auxiliar educativa relativamente ao aluno nº 13, Gonçalo Ferreira.

— Os alunos nº 17, Leonardo Azevedo, e 27, Victor Castro, foram alvo de procedimentos disciplinares devido ao incumprimento sistemático do Regulamento e da acumulação de medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula.

- **13 de junho 2016:**

—Na globalidade, os docentes consideram que o comportamento da turma é insatisfatório, uma vez que a turma na sua globalidade, apresentou um comportamento muito irregular, por vezes turbulento. Alguns alunos adotaram comportamentos perturbadores que prejudicaram o decorrer normal das atividades letivas, destacando-se os alunos abaixo identificados, razão pela qual foram alvo de medidas disciplinares. Os restantes alunos revelam igualmente uma grande desconcentração durante as aulas ao estabelecer conversas paralelas com os colegas do lado e rindo das situações que entretanto ocorrem durante a aula. Estas situações forçaram os professores a constantes interrupções para estabelecer a ordem e retomar um ritmo normal de trabalho.

**Foi atribuído professor tutor e foram autorizadas a frequentar o PAT:**

- Nº 7, Cristiana Gonçalves
  - Nº 8, Cristiana Leite
- Não frequentaram o apoio e as encarregadas de educação foram informadas da situação. A tutoria foi retirada no 2º período devido à falta de comparência das alunas.

**SPO:**

**Foram propostos no 2º período os seguintes alunos:**

- Nº 22, Pedro Tavares
- Nº 26, Tomás Noronha

Na reunião de pais de 12 de abril ambos os encarregados de educação autorizaram a intervenção dos serviços de psicologia. A mãe do aluno Pedro Tavares recuou na decisão, porque considera que o filho não tem necessidade desse apoio. Apenas seguiu pedido de intervenção para o aluno Tomás Noronha no dia 29 de abril e aguarda-se resposta.

**CPCJ:**

- Nº 20, Miguel Sousa – Foram fornecidas informações nos dias 29 de setembro sobre comportamento e assiduidade. A situação transitou para o Tribunal.
- Nº 27, Victor Castro, a situação também transitou para o Tribunal.
- Nº 17, Leonardo Azevedo - Foram fornecidas informações para a CPCJ e a diretora de turma foi contactada telefonicamente pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), entidade ligada ao Ministério da Justiça, para fornecer informações. Mias tarde foi informada via correio eletrónico que o processo instaurado na CPCJ da Maia a favor do menor, foi arquivado por decisão unânime da mesma.

**Tribunal:**

- Nº 9, Diogo Gomes - Após audiência no Tribunal no dia 2 de dezembro foi tomada a decisão de institucionalizar o aluno.
- Nº 20, Miguel Sousa
- Nº 27, Victor Castro

A diretora de Turma reuniu com a Dr.ª Ana Margarida e forneceu as informações disponíveis sobre os 3 alunos acima identificados. Durante o resto do ano letivo a diretora de turma manteve o Tribunal (EMAT), na pessoa da Dr.ª Ana Margarida, permanentemente informados, enviando registos de comportamento e de avaliação.

**Faltas disciplinares**

**Medidas corretivas disciplinares:**

**1º Período**

- Nº 9, Diogo Gomes
  - Medida disciplinar de limitação de acesso à Biblioteca Escolar.
- Nº 20, Miguel Sousa
  - 1 dia de suspensão por fumar no recinto escolar (13 de outubro)
  - 3 dias de suspensão por ter acumulado 3 faltas disciplinares (cumpridos em 3, 4 e 5 de novembro)
  - 10 dias de suspensão por infracção grave

	<p>no espaço escolar( suspenso de 23 de novembro a 4 de dezembro).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 20, Miguel Sousa <ul style="list-style-type: none"> <li>3 dias de suspensão por ter acumulado 3 faltas disciplinares (3, 4 e 5 de novembro)</li> <li>12 dias de suspensão por infração grave no espaço escolar e acumulação de 5 faltas (23 de novembro a 9 de dezembro).</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2º Período</b></p> <p>Os seguintes alunos foram alvo da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula, com respetiva marcação de falta disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 2, Ana Garcia, no dia 29 de janeiro à disciplina de educação visual;</li> <li>Nº 3, Avelino Dantas, no dia 12 de fevereiro à disciplina de educação visual e no dia 25 de fevereiro à disciplina de ciências físico-químicas;</li> <li>Nº 13, Gonçalo Ferreira, no dia 19 de fevereiro à disciplina de geografia; Foi ainda apresentada uma comunicação interna por parte de uma auxiliar educativa relativamente a este aluno;</li> <li>Nº 15, Joana Rodrigues, no dia 16 de março à disciplina de espanhol;</li> <li>Nº 20, Miguel Sousa, no dia 17 de março à disciplina de educação física.</li> </ul> <p>Os seguintes alunos foram alvo de procedimentos disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 17, Leonardo Azevedo, foi alvo de um procedimento disciplinar devido ao incumprimento das regras de utilização da Biblioteca Escolar, tendo cumprido a seguinte medida disciplinar corretiva: ficou impedido de frequentar esse espaço até ao final do segundo período. Foi também alvo de um procedimento disciplinar devido à acumulação de cinco medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula às disciplinas de espanhol (12/01), ciências físico-químicas (17/02 e 7/03), geografia (19/02) e português (10/03). O aluno cumpriu a medida disciplinar sancionatória resultante deste procedimento disciplinar no terceiro período (de 11 de abril a 15 de abril).</li> <li>Nº 27, Victor Castro, foi alvo de um procedimento disciplinar devido à acumulação de cinco medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula às disciplinas de EPS (24/02), educação física (11/02) e ciências físico-químicas (20/01 e 17/02). Foi ainda apresentada uma comunicação interna pela colega Cristiana Leite. Na sequência deste procedimento disciplinar cumpriu a medida disciplinar sancionatória de suspensão de cinco dias no terceiro período (de 11 de abril a 15 de abril), transcrever manualmente parte do Regulamento Interno no que concerne aos deveres dos alunos para apresentar à diretora de turma e pedir desculpa à colega que apresentou a comunicação interna.</li> </ul> <p><b>3º Período</b></p> <p>Os seguintes alunos foram alvo da medida corretiva de ordem de saída da sala de aula, com respetiva marcação de falta disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 3, Avelino Dantas, foi alvo de uma medida disciplinar corretiva de ordem de saída da sala de aula à disciplina de espanhol (04/05).</li> <li>Nº 13, Gonçalo Ferreira, foi alvo de uma medida</li> </ul>
--	--

	<p>disciplinar corretiva de ordem de saída da sala de aula à disciplina de história (04/05).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 17, Leonardo Azevedo foi alvo de três medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula às disciplinas de espanhol (03/05), educação para a saúde (11/05) e TIC (23/05).</li> <li>• Nº 20, Miguel Sousa, foi alvo de uma medida disciplinar corretiva de ordem de saída da sala de aula à disciplina de geografia (20/05).</li> <li>• Neste terceiro período o aluno foi alvo de três medidas disciplinares corretivas de ordem de saída da sala de aula às disciplinas de educação visual (08/04), ciências físico-químicas (02/05) e português (23/05).</li> </ul> <p>O seguinte aluno foi alvo de um procedimento disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 27, Victor Castro, no dia 23 de maio foi visto a fumar no recinto escolar e de imediato foi instaurado um procedimento disciplinar, como resultado o aluno cumpriu um dia de suspensão no dia 31 de maio.</li> </ul> <p><b>Atividades de recuperação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aluna nº 8, Cristiana Leite, ultrapassou o limite de faltas injustificadas permitidas por lei a educação moral e religiosa católica (EMRC) no dia 3 de março, realizou prova de recuperação no dia 21 de abril. Após a realização da prova a aluna reincidiu no incumprimento, pois voltou a faltar de forma injustificada nos dias seguintes.</li> <li>• A aluna número 15, Joana Gonçalves, no dia 25 de maio excedeu o limite de faltas injustificadas à disciplina de educação física. As faltas da aluna resultam da chegada tardia à aula, o que implicou marcação de faltas de presença. Logo no primeiro período foi dado conhecimento desta situação à encarregada de educação e feita reunião conjunta com a aluna e ambas comprometeram-se a cumprir e fazer cumprir os horários para que esta situação não se repetisse. A aluna realizou a prova no dia 8 de junho e não voltou a faltar.</li> <li>• Nº 20, Miguel Sousa – Realizou prova de recuperação à disciplina de Matemática. em dezembro e não voltou a apresentar faltas de presença injustificadas.</li> <li>• O aluno nº 27, Victor Castro, ultrapassou o limite legal de faltas injustificadas na disciplina de ciências físico-químicas no dia 4 de abril de 2016. A professora estipulou um trabalho a realizar na semana de 11 a 15 de abril e a ser apresentado no início da semana de 18 de abril. O aluno não apresentou o trabalho na semana de 18 a 22 de abril e foi-lhe dado um prolongamento do prazo para que o aluno não falhasse a entrega do trabalho. Na semana seguinte voltou a não apresentar à professora o trabalho, pelo que se considera que o aluno não cumpriu com a atividade de recuperação estipulada. A agravar esta situação o aluno voltou a reincidir no incumprimento, ou seja voltou a faltar sem apresentar a respetiva justificação. A encarregada de educação foi sempre informada da situação através de contactos telefónicos e via correio electrónico.</li> </ul> <p><b>Falta de assiduidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nº 2, Ana Garcia</li> <li>• Nº 3, Avelino Dantas</li> <li>• Nº 8, Cristiana Leite</li> <li>• Nº 13, Gonçalo Ferreira</li> <li>• Nº 15, Joana Rodrigues</li> <li>• Nº 17, Leonardo Azevedo</li> <li>• Nº 20, Miguel Sousa</li> <li>• Nº 22, Pedro Tavares</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 26, Tomás Noronha</li> <li>Nº 27, Victor Castro</li> </ul> <p><b>Outras situações</b></p>
<p><b>Ao nível da aprendizagem</b> (excerto da ata relativo ao aproveitamento, por período)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>21 de dezembro 2015:</b> — Na globalidade, os docentes consideram que o aproveitamento da turma foi insatisfatório, uma vez que apenas três alunos não obtiveram níveis inferiores a três, o que representa apenas 13% da turma. Com três ou mais níveis inferiores a três existem 15 alunos, o que corresponde a 65% da turma e desses 15, 10 têm nível inferior a três a Português e Matemática simultaneamente. A avaliação insatisfatória é comum às diversas disciplinas, mas salientem-se as disciplinas de Português, Inglês, História, Geografia e Matemática que ultrapassaram mais de 40% em níveis inferiores a três. As respectivas justificações estão expostas mais à frente nesta ata. — A turma, de uma forma global, apresenta muitas dificuldades na aquisição e aplicação dos conhecimentos e esta situação tem sido difícil de reverter, porque, para além das graves lacunas ao nível dos pré-requisitos, os alunos demonstram muita passividade no processo de superação das dificuldades reveladas. Os alunos não se envolvem na superação das suas dificuldades ao não realizar as tarefas propostas, ao não se fazer acompanhar de todo o material necessário à realização de todas as atividades letivas e ao adotar em contexto de aula uma postura de pouco interesse e desconcentração, sendo poucos os alunos que são ativos na consecução das atividades e na participação em contexto de aula.</li> <li><b>21 de março 2016:</b> — O conselho de turma considerou o aproveitamento da turma foi insatisfatório uma vez que apenas três alunos (15%) não obtiveram níveis inferiores a três: 10, Diogo Sousa; nº 19, Maria Sousa; e nº 25, Soraia Santos. Dos restantes, doze alunos obtiveram três ou mais níveis inferiores a três, o que representa 60% da turma, e deste grupo sete obtiveram simultaneamente nível inferior a três a matemática e a português, ou seja 35%. Considerando a avaliação por disciplina, verifica-se que quatro disciplinas apresentam 40% ou mais de níveis inferiores a três: em português 50%, em inglês 45%, em matemática 55% e em geografia 65%. — Para além das dificuldades de aprendizagem evidenciadas por estes alunos, da ausência de conhecimentos básicos imprescindíveis para o acompanhamento e domínio das matérias lecionadas e do contexto familiar pouco favorável em que a alguns dos alunos da turma vivem, estes resultados justificam-se também, nalguns casos, pela postura pouco responsável face à escola, pela falta de empenho e de interesse pelo estudo e, sobretudo, pela notória desvalorização da escola.</li> <li><b>13 de junho 2016:</b> —Na globalidade, os docentes consideram que o aproveitamento da turma foi satisfatório. Apenas quatro alunos transitaram sem níveis inferiores a três (20%) e nove alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três (45%). Seis alunos obtiveram nível dois simultaneamente às disciplinas de português e matemática, ou seja 30%. No entanto, dos vinte alunos transitaram cinco alunos, representando 75%, o que representa uma evolução positiva tendo em conta o elevado número de alunos que estavam em risco de retenção no final do segundo período. Três disciplinas apresentam 40% ou mais de níveis inferiores a três: português, geografia e matemática. — Uma percentagem elevada dos alunos apresentou muitas</li> </ul>	<p><b>Alunos retidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 7, Cristiana Gonçalves</li> <li>Nº 17, Leonardo Azevedo</li> <li>Nº 18, Maria Barbosa</li> <li>Nº 20, Miguel Sousa (5º/7º/7º)</li> <li>Nº 27, Victor Castro (6º/6º/7º) <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Retenções anteriores:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 2, Ana Garcia (6º ano)</li> <li>Nº 4, Bernardo Rocha (6º ano)</li> <li>Nº 9, Diogo Gomes (4º e 6º ano)</li> <li>Nº 13, Gonçalo Ferreira (5º ano)</li> <li>Nº 22, Pedro Tavares (5º ano)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p><b>Alunos com NEE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nº 25, Soraia Santos</li> </ul> <p><b>Alunos com 3 ou mais níveis inferiores a três (identificar as disciplinas):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>21 de dezembro de 2015:</b> Ao nível do aproveitamento destacam-se os casos em que os alunos obtiveram três ou mais níveis inferiores a três, a saber, alunos números: 3, Avelino Dantas; 4, Bernardo Rocha; 5, Bruno Silva; 7, Cristiana Gonçalves; 8, Cristiana Leite; 9, Diogo Gomes; 13, Gonçalo Ferreira; 17, Leonardo Azevedo; 18, Maria Barbosa; 20, Miguel Sousa; 21, Pedro Cruz; 22, Pedro Tavares; 23, Rodrigo Oliveira; 26, Tomás Noronha; e 27, Victor Castro.</li> <li><b>21 de março 2016:</b> No final do 2º período doze alunos obtiveram três ou mais níveis inferiores a três, a saber, alunos números 5, Bruno Silva; 7, Cristiana Gonçalves; 8, Cristiana Leite; 13, Gonçalo Ferreira; 15, Joana Gonçalves; 17, Leonardo Azevedo; 18, Maria Barbosa; 20, Miguel Sousa; 22, Pedro Tavares; 23, Rodrigo Oliveira; 26, Tomás Noronha; e 27, Victor Castro.</li> <li><b>13 de junho de 2016:</b> No final do ano letivo nove alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três, a saber, alunos números 5, Bruno Silva; 8, Cristiana Leite; 13, Gonçalo Ferreira; 17, Leonardo Azevedo; 20, Miguel Sousa; 22, Pedro Tavares; 23, Rodrigo Oliveira; 26, Tomás Noronha; e 27, Victor Castro.</li> </ul> <p><i>(as medidas de apoio propostas em conselho de turma devem ser inseridas no Inovar e registadas na grelha de apoio à Direção)</i></p>

dificuldades na aquisição e aplicação dos conhecimentos ao longo de todo o ano letivos, situação que se reverteu parcialmente no final do ano letivo devido ao esforço do conselho de turma em diversificar e adaptar as estratégias aos alunos em causa. Para além de lacunas ao nível dos pré-requisitos, os alunos demonstraram muita passividade no seu processo de superação das dificuldades reveladas, porque não foram regulares no cumprimento das tarefas propostas, não se fizeram acompanhar de todo o material necessário à realização das atividades letivas e não adotaram em contexto de aula posturas interessadas e de concentração, sendo poucos os alunos que são ativos na consecução das atividades e na participação em contexto de aula. De salientar que muitos dos encarregados de educação não foram eficazes no apoio e controlo dos seus educandos, não se envolvendo de forma sistemática no seu percurso escolar.	
--	--

(indicar o nº e o nome do aluno e assinalar a situação)

**Objetivos gerais do PEA:**

1. Promover o Sucesso
2. Promover a Educação para a Cidadania
3. Melhorar as Condições de Trabalho de Todos os Elementos da Comunidade
4. Projetar a Imagem do Agrupamento

**3. Metodologias de ensino mais adequadas à turma**

O Conselho de Turma considera que os seguintes aspectos devem ser valorizados /implementados:

- Realização de fichas de trabalho frequentes e reforço da avaliação formativa.
- Verificação sistemática dos TPC e da organização dos cadernos diários, assim como todos os materiais indispensáveis às actividades escolares
- Privilegiar a consolidação de conhecimentos estruturantes
- Incentivo para a frequência das aulas de apoio disponíveis nas diversas disciplinas
- Solicitar e valorizar a participação oral dos alunos para que coloquem as suas dúvidas sempre que estas surjam.
- Utilizar frequentemente o reforço positivo.
- Manter informados/responsabilizar os encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos, especialmente dos que apresentarem comportamentos perturbadores do bom funcionamento da sala de aula ou interesses divergentes dos escolares. Os mesmos devem reunir regularmente com a Diretora de Turma, assim como verificar cadernetas, cadernos e controlar os resultados da avaliação.
- Ensino mais individualizado aos dois alunos com NEE que integram a turma.
- Respeitar com rigor o Regulamento Interno da Escola, especialmente na implementação das regras de sala de aula, responsabilizando os alunos pelos seus atos.

Diversificar as estratégias de remediação para ir de encontro às necessidades dos alunos no decorrer do ano letivo.

**4. Critérios de atuação definidos pelo conselho de turma**

- A turma apresenta um comportamento global pouco satisfatório, o que prejudica o normal funcionamento das aulas. Apesar de terem sido identificados três ou quatro alunos como principais responsáveis pelos comportamentos incorretos, verifica-se que os restantes alunos da turma não têm sido cumpridores e responsáveis, pois ao corresponder e incentivar as brincadeiras estão a intensificar a gravidade da situação, acabando por colaborar. Assim os professores consideram que em primeiro lugar tem de haver uma mudança de atitude dos alunos perante as suas responsabilidades. Para além disso, deve:
  - manter-se uma comunicação frequente escola/encarregados de educação e vice-versa de forma a manter os encarregados de educação informados e ativos no acompanhamento dos seus educandos;
  - haver um cumprimento rigoroso do Regulamento Interno, não permitindo aos alunos infringir sistematicamente o mesmo;
  - haver uma verificação sistemática dos trabalhos de casa, pois os alunos não interiorizaram hábitos de estudo regulares.

**5. Atividades (consultar relatório PAA Inovar)**

**6. Diferenciação pedagógica:**

Projeto de Turma 7º Ano Turma A

MEDIDAS PROPOSTAS PELO CONSELHO DA TURMA A do 7º ano - 2015-2016										1º Período		Data 17/09/2015										
Nº	NOME	NEE	SALA DE ESTUDO	APOIOS 3º CICLO												PAAP	SPO	TUTORIA	PLNM	QV	QE	Retenção
				P	I	E	H	G	M	CN	FQ	EV	EF	TIC	ET							
1	Ana Beatriz A. Águedo																					
2	Ana João R. T. D. Garcia			X					X							X						
3	Avelino Pedro F. C. A. Dantas				X											X						
4	Bernardo Santos Rocha																					
5	Bruno Filipe P. Silva			X	X				X							X						
6	Carolina Leal B. Silva				X				X							X						
7	Cristiana Elisabete F. R. Gonçalves			X	X	X	X	X	X		X					X						
8	Cristiana Filipa F. Leite			X	X				X							X		X				
9	Diogo Frederico M. M. Gomes			X												X		X				
10	Diogo Luís C. Sousa																					
11	Duarte Valério Fernandes			X					X							X						
12	Francisco Castro A. Lima																					
13	Gonçalo André T. Ferreira			X	X				X							X						
14	Gonçalo Miguel A. Melo																					
15	Joana Filipa M. Rodrigues								X							X						
17	Leonardo Topa S. Azevedo			X	X	X	X	X	X	X	X					X		X				
18	Maria João M. Barbosa			X	X	X	X	X	X							X						
19	Maria João R. Sousa								X							X						
20	Miguel Ângelo P. Sousa			X	X	X	X	X	X	X	X					X		X				
21	Pedro Miguel B. Cruz																					
22	Pedro Miguel S. Tavares			X	X				X							X		X				
23	Rodrigo Filipe B. Oliveira		X	X	X				X							X						
24	Samuel Cores Coto																					
25	Soraia Alexandra V. Santos	X		X*					X*							X						
26	Tomás Matos Noronha			X	X				X							X						
27	Victor Lucas D. Castro			X	X	X	X	X	X	X	X					X		X				
<b>Nota:</b> assinalar com um asterisco (*) os apoios individualizados.										A Diretora de Turma: Carla Fernandes												
assinalar com <b>NA</b> os alunos não autorizados																						

Projeto de Turma 7º Ano Turma A

Nº	NOME	NEE	SALA DE ESTUDO	APOIOS 3º CICLO												PAAP	SPO	TUTORIA	PLNM	QV	QE	Retenção
				P	I	E	H	G	M	CN	FQ	EV	EF	TIC	ET							
1	Ana Beatriz A. Águedo																					
2	Ana João R. T. D. Garcia			X					X							X						
3	Avelino Pedro F. C. A. Dantas				X				X							X						
4	Bernardo Santos Rocha																					
5	Bruno Filipe P. Silva			NA	NA				NA							X						
7	Cristiana Elisabete F. R. Gonçalves			X	X	X	X	X	X		X					X		X				
8	Cristiana Filipa F. Leite			X	X				X		X					X		X				
9	Diogo Frederico M. M. Gomes			X							X					X		X				
10	Diogo Luís C. Sousa																					
11	Duarte Valério Fernandes			X					X							X						
13	Gonçalo André T. Ferreira			X	X				X							X						
14	Gonçalo Miguel A. Melo																					
15	Joana Filipa M. Rodrigues								X							X						
17	Leonardo Topa S. Azevedo			X	X	X	NA		X	X	X					X		X				
18	Maria João M. Barbosa			NA	NA	X	NA	X	NA							X						
19	Maria João R. Sousa								X							X						
20	Miguel Ângelo P. Sousa			X	X	X	X		X	X	X					X		X				
21	Pedro Miguel B. Cruz																					
22	Pedro Miguel S. Tavares			X	X				X		X					X		X				
23	Rodrigo Filipe B. Oliveira		X	NA	NA				NA							X						
25	Soraia Alexandra V. Santos	X		X*					X*							X						
26	Tomás Matos Noronha			NA	NA				NA		X					X						
27	Victor Lucas D. Castro			X	X	X	X		X	X	X					X		X				
<div> <div>Nota:</div> <div>assinalar com um asterisco (*) os apoios individualizados.</div> </div> <div> <div>A Diretora de Turma:</div> <div>Carla Fernandes</div> </div>																						

MEDIDAS PROPOSTAS PELO CONSELHO DA TURMA A do 7º ano - 2015-2016										2º Período		Data 18/12/2015										
Nº	NOME	NEE	SALA DE ESTUDO	APOIOS 3º CICLO												PAAP	SPO	TUTORIA	PLNM	QV	QE	Retenção
				P	I	E	H	G	M	CN	FQ	EV	EF	TIC	ET							
1	Ana Beatriz A. Águedo								X							X						
2	Ana João R. T. D. Garcia								X							X						
3	Avelino Pedro F. C. A. Dantas			X	X		X		X	X						X						
4	Bernardo Santos Rocha		G	X	X		X			X	X					X						
5	Bruno Filipe P. Silva		E	NA	NA				NA							X						
7	Cristiana Elisabete F. R. Gonçalves			X	X		X		X	X	X					X		X				
8	Cristiana Filipa F. Leite		G, E	X	X		X		X	X	X					X		X				
9	Diogo Frederico M. M. Gomes		E	X	X		X		X	X	X					X						
10	Diogo Luís C. Sousa																					
11	Duarte Valério Fernandes		G	X					X							X						
13	Gonçalo André T. Ferreira		G	X	X				X	X	X					X						
14	Gonçalo Miguel A. Melo				X											X						
15	Joana Filipa M. Rodrigues		G						X							X						
17	Leonardo Topa S. Azevedo			X			NA				X					X		X				
18	Maria João M. Barbosa			NA	NA				NA							X						
19	Maria João R. Sousa								X							X						
20	Miguel Ângelo P. Sousa			X	X						X					X		X				
21	Pedro Miguel B. Cruz		G, E	X	X				X		X					X						
22	Pedro Miguel S. Tavares		G, E	X	X		X		X	X	X					X		X				
23	Rodrigo Filipe B. Oliveira		G, E	NA	NA		X		NA	X	X					X						
25	Soraia Alexandra V. Santos	X		X*					X*							X						
26	Tomás Matos Noronha		G, E	NA	x		X		NA	X	X					X						
27	Victor Lucas D. Castro		E	X	X		X				X					X		X				
Nota: assinalar com um asterisco (*) os apoios individualizados.										A Diretora de Turma: Carla Fernandes												

**Nota:** assinalar com um asterisco (\*) os apoios individualizados.

A Diretora de Turma: Carla Fernandes

assinalar com **NA** os alunos não autorizados



MEDIDAS PROPOSTAS PELO CONSELHO DA TURMA A do 7º ano - 2015-2016										3º Período		Data 21/03/2016										
Nº	NOME	NEE	SALA DE ESTUDO	APOIOS 3º CICLO												PAAP	SPO	TUTORIA	PLNM	QV	QE	Retenção
				P	I	E	H	G	M	CN	FQ	EV	EF	TIC	ET							
1	Ana Beatriz A. Águedo		G						X							X						
2	Ana João R. T. D. Garcia			X			X		X							X						
3	Avelino Pedro F. C. A. Dantas			X	X		X		X							X						
5	Bruno Filipe P. Silva		G, E	X	X		X		X		X					X						
7	Cristiana Elisabete F. R. Gonçalves		G	X	X				X		NA					X						
8	Cristiana Filipa F. Leite		G, E	X	X		NA		X	NA	NA					X						
10	Diogo Luís C. Sousa																					
11	Duarte Valério Fernandes		G	X					X							X						
13	Gonçalo André T. Ferreira			X	X				X	X	X					X						
14	Gonçalo Miguel A. Melo			X	X											X						
15	Joana Filipa M. Rodrigues		G						X	X						X						
17	Leonardo Topa S. Azevedo		G	X			NA			X	X					X		X				
18	Maria João M. Barbosa		G	X	X				X							X						
19	Maria João R. Sousa								X							X						
20	Miguel Ângelo P. Sousa		G	X	X						X					X		X				
22	Pedro Miguel S. Tavares		G, E	X	X		X		X	X	X					X	X	X				
23	Rodrigo Filipe B. Oliveira		G, E	X	X		X		X		X					X						
25	Soraia Alexandra V. Santos	X		X*					X*							X						
26	Tomás Matos Noronha		G, E	X	X		X		X	X	X					X	X					
27	Victor Lucas D. Castro		G	X	X					X	X					X		X				
<div> <b>Nota:</b> assinalar com um asterisco (*) os apoios individualizados. <div>A Diretora de Turma: Carla Fernandes</div> <div>assinalar com <b>NA</b> os alunos não autorizados</div> </div>																						

MEDIDAS PROPOSTAS PELO CONSELHO DA TURMA A ANO 7º 2015-2016																	3 º Período Data 13/06/2016						
Nº	NOME	NEE	SALA DE ESTUDO	APOIOS 3º CICLO												PAAP	SPO	TUTORIA	PLNM	QV	QE	Retenção	
				P	I	E	H	G	M	CN	FQ	EV	EF	TIC	ET/EP								
1	Ana Beatriz A. Águedo								X							X							
2	Ana João R. T. D. Garcia								X							X							
3	Avelino Pedro F. C. A. Dantas						X		X							X							
5	Bruno Filipe P. Silva			X	X	X		X	X							X							
7	Cristiana Elisabete F. R. Gonçalves			X	X		X		X							X							
8	Cristiana Filipa F. Leite			X	X	X	X	X	X	X	X					X		X				F	
10	Diogo Luís C. Sousa																						
11	Duarte Valério Fernandes							X	X							X							
13	Gonçalo André T. Ferreira			X					X		X					X							
14	Gonçalo Miguel A. Melo																						
15	Joana Filipa M. Rodrigues								X							X							
17	Leonardo Topa S. Azevedo						X									X		X					
18	Maria João M. Barbosa				X			X	X							X							
19	Maria João R. Sousa								X							X							
20	Miguel Ângelo P. Sousa				X											X							
22	Pedro Miguel S. Tavares			X	X	X		X	X	X	X					X						X	
23	Rodrigo Filipe B. Oliveira			X	X	X	X	X	X		X					X						X	
25	Soraia Alexandra V. Santos	X		X*	X*				X*							X							
26	Tomás Matos Noronha			X	X	X	X	X	X	X	X					X	X					X	
27	Victor Lucas D. Castro			X	X		X				X					X		X				F	
<b>Nota:</b> assinalar com um asterisco (*) os apoios individualizados.																	A Diretora de Turma:						
Assinalar com <b>F</b> os alunos retidos por faltas																	Carla Fernandes						

## 7. Avaliação final.

Conteúdos não lecionados
(transcrever excerto da ata)
Todas as disciplinas cumpriram o programa.

Alunos Não Transitados	Alunos Propostos:	
	Quadro de Excelência	Quadro de Valor
(transcrever excerto da ata) — Não transitam para o oitavo ano letivo cinco alunos, a saber, alunos números: 8, Cristiana Leite, (obteve oito níveis inferiores a três); 22, Pedro Tavares, (obteve sete níveis inferiores a três); 23, Rodrigo Oliveira, (obteve sete níveis inferiores a três); 26, Tomás Noronha, (obteve oito níveis inferiores a três); e 27, Victor Castro (obteve oito níveis inferiores a três).		

Avaliação final
<p>Referir a eficácia das metodologias mais adequadas para a turma. (transcrever o excerto da ata)</p> <p>—No sentido de superar as situações problemáticas/ dificuldades identificadas ao nível do aproveitamento, o conselho de turma adotou as seguintes estratégias de remediação ao longo do ano letivo: diversificou os momentos e instrumentos de aprendizagem e avaliação, ajustando-os ao perfil da turma, propôs para os apoios os alunos que demonstraram maiores dificuldades, procurou consciencializar os alunos para a importância que a postura da sala de aula e o estudo regular assumem no sucesso escolar. Foram ainda realizados momentos de avaliação mais frequentes, com menos conteúdos a avaliar e com questões mais diretas, incentivando e valorizando sempre a participação oral e interesse demonstrados e realçaram os conhecimentos estruturantes de forma a clarificar conteúdos mais complexos. Os professores optaram pela realização de trabalhos de casa para reforçar os conteúdos lecionados na aula e detetar dúvidas e dificuldades, e foram exigentes no que se refere à organização e responsabilidade dos alunos na realização das tarefas propostas, proporcionaram momentos de participação dos alunos na exposição das suas dúvidas num espírito de grupo. A diretora de turma solicitou aos encarregados de educação uma maior atenção e um maior envolvimento na vida escolar dos educandos e alertou-os para a importância da frequência dos apoios para que estes estão propostos.</p> <p>— Após análise das estratégias de remediação acima elencadas e tendo em consideração os resultados da avaliação da turma, o conselho de turma considerou que as estratégias implementadas foram ponderadas e adequadas à turma. Estas estratégias atingiram os objetivos propostos, e em algumas situações, estas estratégias não obtiveram o efeito pedagógico desejado, porque os alunos não mudaram a sua postura face ao seu processo de ensino/aprendizagem empenhando-se de forma mais responsável. Perante a passividade demonstrada, e o pouco trabalho desenvolvido por parte desses alunos, apesar das diferentes propostas de atividades dos docentes, os objetivos a atingir ficam sempre aquém do desejado devido à prestação insuficiente no domínio das Atitudes e Valores. Ou seja, o desenvolvimento das atividades pedagógicas sofreu com a pouca responsabilidade na realização das tarefas e com a desconcentração demonstrada na sala de aula.</p> <p>Referir os apoios não implementados por falta de recursos da escola. Não foi atribuído professor tutor aos seguintes alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nº 9, Diogo Gomes</li><li>• Nº 17, Leonardo Azevedo</li><li>• Nº 20, Miguel Sousa</li><li>• Nº 22, Pedro Tavares</li><li>• Nº 27, Victor Castro</li></ul>

Data: 20/06/2016

Pel' Conselho de Turma,

C. F.



## ANEXO 2 – PROJETO EDUCATIVO

---

Para consultar, aceder ao seguinte link na Internet:

<http://www.apaiscidadejardim.pt/wp-content/uploads/2012/09/Projeto-Educativo-Agrupamento-GMM.pdf>



## ANEXO 3 – RELATÓRIO DA IGE 2014

---

Para consultar, aceder ao seguinte link na Internet:

[https://aegmmaia.pt/wp-docs/relatorio\\_IGE\\_2014.pdf](https://aegmmaia.pt/wp-docs/relatorio_IGE_2014.pdf)





## ANEXO 4 – FICHA DE MONITORIZAÇÃO DE AULA



### Ficha de Observação/Monitorização de Aula

Docente: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Ano letivo \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Itens de observação da dinâmica da aula	S	N	NO
Utiliza uma linguagem adequada ao nível etário dos alunos.			
Adequa as estratégias pedagógicas e os recursos à turma.			
Organiza a aula de acordo com o tempo disponível e as características da turma.			
Envolve os alunos nas tarefas/atividades propostas.			
Incentiva o trabalho colaborativo e a interajuda entre os alunos.			
Promove um ambiente de respeito mútuo, facilitador de aprendizagens.			
Resolve os conflitos em sala de aula, tomando medidas pedagógicas adequadas.			

S – Sim      N – Não      NO – Não Observado



Obs:

Professor observador \_\_\_\_\_

Professor observado \_\_\_\_\_

